

EL ARTÍCULO DE OPINIÓN PARA FORMAR LECTORES CRÍTICOS EN GRADO

OCTAVO

INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE SOCIOCULTURAL EN

LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES DE GRADO

OCTAVO DE LA I.E SAN NICOLÁS

Una tesis presentada para obtener el título de

Magister en Educación

Universidad Tecnológica, Pereira

Yeidi Andrea Suaza Giraldo

2017

EL ARTÍCULO DE OPINIÓN PARA FORMAR LECTORES CRÍTICOS EN GRADO

OCTAVO

INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE
SOCIOCULTURAL EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN
ESTUDIANTES DE GRADO OCTAVO DE LA I.E SAN NICOLÁS

Yeidi Andrea Suaza Giraldo

Director:

Mg. Daniel Mauricio Guerra Narváez

Trabajo para optar el título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2017

Nota de Aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Dedicatoria

A mi amado hijo Samuel, por ser fuente de motivación e inspiración para lograr exitosamente una meta más trazada en mi vida.

A todas aquellas personas, especialmente a mis familiares, que durante todo este proceso estuvieron a mi lado apoyándome incondicionalmente y permitieron que este sueño se hiciera realidad.

Agradecimientos

Al programa Becas de la Excelencia Docente que me permitieron ingresar a la maestría.

A línea del lenguaje de la Maestría en Educación I Cohorte del MEN, quienes con sus aportes y valiosas orientaciones a mi formación permitieron culminar la investigación.

A la comunidad educativa de la institución educativa San Nicolás de la ciudad de Pereira, por otorgarme la posibilidad de realizar el trabajo. Especialmente a los estudiantes de grado octavo por su disposición durante la investigación y a los padres de familia quienes permitieron llevar a cabo el trabajo con sus hijos.

A Mg. Daniel Mauricio Guerra Narváez, quien hizo importantes contribuciones orientando aspectos metodológicos y teóricos de este proceso.

Por último, a mis compañeros de la Maestría por sus aportes y los ratos inolvidables que pasamos.

Resumen

El presente informe de investigación da cuenta de un estudio desarrollado en el macroproyecto de la línea de didáctica del lenguaje de la maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira que tuvo como propósito determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque sociocultural, en la comprensión de textos argumentativos, con estudiantes de grado octavo de una institución educativa de carácter oficial. Para llevar a cabo la investigación, de tipo cuantitativo, se optó por un diseño cuasi-experimental que tuvo como muestra un grupo de 24 estudiantes. Con este grupo se trabajó un Pre-test y un Pos-test en los que se evaluó la comprensión lectora de textos argumentativos.

Para la elaboración de los instrumentos de evaluación se tuvo en cuenta el enfoque sociocultural de Cassany (2003, 2009) de donde se retomaron las dimensiones las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Las dimensiones contaron con criterios que fueron observados en la comprensión del texto argumentativo y que se abordaron a partir de la implementación de la secuencia didáctica desarrollada en un total de 9 sesiones (32 clases).

Para la contrastación de los resultados obtenidos se realizó un análisis estadístico descriptivo entre el Pre-test y el Pos-test, el cual permitió validar la hipótesis de trabajo, al hallarse un mejoramiento en la comprensión lectora de la muestra estudiada. Dicho mejoramiento develó que la enseñanza tradicional de la comprensión lectora debe dar paso a la aplicación de secuencias didácticas para la enseñanza y práctica de la comprensión de textos argumentativos desde enfoques como el privilegiado en esta investigación.

Palabras Claves: Comprensión lectora, texto argumentativo, artículo de opinión, secuencia didáctica.

Abstract

This report discusses a study developed as a macro-project for the language instruction concentration within the Masters of Education program at the Universidad Tecnológica de Pereira. The study's purpose was to determine the effect of a didactic sequence, with a sociocultural focus, on the comprehension of argumentative texts by eighth grade students from an official educational institution. To carry out the research quantitatively, a quasi-experimental design was selected, using a sample group of 24 students. The students completed a Pre-test and a Post-test to evaluate their reading comprehension of argumentative texts.

To develop the evaluation instruments, the sociocultural approach of Cassany (2003, 2009) was taken into account, in which readers consider lines of text not only as they appear literally, but also reading between the lines and behind the lines. This skill was measured via pre-selected indicators of argumentative text comprehension, approached from the didactic sequence implementation that unfolded over 9 sessions (32 classes).

A descriptive statistical analysis was performed between the Pre-test and the Post-test to validate the work hypothesis, which predicted an improvement in the reading comprehension of the sample group. The findings revealed that more traditional methods of teaching reading comprehension should make room for didactic sequences when it comes to argumentative texts, using approaches such as the one selected in this research.

Key words: Reading comprehension, argumentative text, opinion article, didactic sequence

Tabla de contenido

Presentación	13
1. Marco Teórico	27
1.1 Lenguaje	27
1.2 Lectura y comprensión	31
1.3 Modelos de comprensión lectora.....	36
1.1.1 Modelo ascendente y descendente.	36
1.1.2 Modelo interactivo.	37
1.1.3 Modelo sociocultural.....	40
1.4 La comprensión de textos argumentativos	43
1.5 El artículo de opinión	47
1.6 Enfoque comunicativo y enfoque sociocultural	49
1.7 Secuencia didáctica.....	53
1.8 Prácticas reflexivas	58
2. Marco Metodológico	61
2.1 Tipo de investigación.....	61
2.2 Tipo de Diseño.....	61
2.3 Hipótesis	62
2.3.1 Hipótesis Nula.	62
2.3.2 Hipótesis de trabajo.....	62

2.4	Variables	63
2.4.1	Variable Independiente: Secuencia Didáctica	63
2.4.2	Variable dependiente: Comprensión lectora.	66
2.5	Población	71
2.5.1	Muestra.....	71
2.6	Técnicas e Instrumentos	73
2.6.1	Cuestionario.	73
2.6.2	Diario de campo.	75
2.7	Procedimiento	77
3.	Análisis de los Resultados.....	78
3.1	Análisis cuantitativo de la comprensión lectora	79
3.1.1	Resultado general	80
3.1.2	Análisis de las dimensiones de comprensión	84
3.2	Análisis Cualitativo de la Práctica Pedagógica	101
4.	Conclusiones	108
5.	Recomendaciones.....	112

Lista de Tablas

Tabla 1 Variable Independiente	63
Tabla 2 Variable dependiente	66
Tabla 3 Unidad de análisis: muestra	72
Tabla 4 Unidad de análisis y de trabajo	72
Tabla 5 Desempeño en las dimensiones de comprensión	74
Tabla 6 Desempeño del grupo en las dimensiones de comprensión	75
Tabla 7 Categorías para las prácticas reflexivas.	76
Tabla 8 Procedimiento de la investigación.	77
Tabla 9 Estadística descriptiva.....	79

Lista de Gráficas

Gráfica 1 Resultado general del grupo.....	80
Gráfica 2 Análisis de las dimensiones de comprensión	86
Gráfica 3 Análisis dimensión las líneas en Pre-test y Pos-test	89
Gráfica 4 Desempeño “Las líneas” en Pre-test y Pos-test.....	92
Gráfica 5 Análisis dimensión entre líneas en Pre-test y Pos-test.....	93
Gráfica 6 Desempeño “entre líneas” en Pre-test y Pos-test	96
Gráfica 7 Análisis dimensión detrás de las líneas en Pre-test y Pos-test	97
Gráfica 8 Desempeño “detrás de las líneas” en Pre-test y Pos-test.....	100

Lista de Esquemas

Esquema 1 Concepción sociocultural de la lectura.....	42
---	----

Lista de Anexos

Anexo 1, Secuencia didáctica para la comprensión de textos argumentativos	126
Anexo 2, Texto A “	148
Anexo 3, Texto B	150
Anexo 4, Texto C	153
Anexo 5, Cuadro de conectores lógicos	156
Anexo 6, Artículo de opinión periodístico	159
Anexo 8, Tabla de resultados del Pre-test	169
Anexo 10, Tabla de resultados del Pos-test	176
Anexo 11, Diario de campo	178
Anexo 12, Categorías de la práctica reflexiva	195
Anexo 13, Evidencias fotográficas	199

Presentación

El lenguaje humano es el cimiento más firme y profundo de toda la sociedad humana. Con la ayuda de este, el individuo desarrolla su capacidad de pensamiento y su inteligencia práctica. Además, es un vehículo comunicativo para el desarrollo y la apropiación de diversas expresiones insertadas en situaciones reales de comunicación. Desde la teoría de Vygotsky (1995), la lectura y la escritura son habilidades secundarias del lenguaje y hay reconocerlas primordialmente como procesos cognitivos socialmente mediados, o sea, son el resultado de las interacciones culturales con el medio social (padres, familia, docentes, pares, etc.).

Por lo tanto, en la vida del ser humano existen factores importantes que contribuyen a que los niños y jóvenes crezcan de forma asertiva a nivel social, personal y educativo, y dos de estos aspectos son la lectura y la escritura, los cuales, de acuerdo a lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (2014) “se convierten cada vez más en requisitos para la participación ciudadana y para el desarrollo de una sociedad democrática e igualitaria” (p.4).

Al respecto, las habilidades comunicativas mencionadas, se relacionan indudablemente con la comprensión de un discurso ejecutado a través de las expectativas, intereses, vivencias de cada uno. La comprensión proviene de la comunidad de hablantes, el significado nace de la cultura, pues cada uno trasmite a través del discurso una visión del mundo al resto (Cassany, 2006).

Entre tanto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2009) que rige las políticas educativas nacionales define la comprensión lectora como: “[...] la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personal para participar en la sociedad” (p. 14). Esta definición vincula a la lectura no solo a una motivación instrumental, sino a un proyecto personal que implica desarrollo, crecimiento e inserción social, lo que no niega que la comprensión lectora requiera de procesos lingüísticos y cognitivos. Por consiguiente, es fundamental implementar estrategias que faciliten el análisis e interpretación de textos que conlleven a desarrollar las capacidades cognitivas, analíticas y reflexivas con las que cuenta el ser humano.

Al respecto, no comprender lo que se lee se considera una experiencia frustrante. Además, leer y no comprender es tal vez una de las principales causas de fracaso escolar. Según Paz (2006) la gran mayoría de estudiantes de todos los niveles y modalidades comprueban que la lectura no es una actividad que produzca felicidad por el contrario termina convirtiéndose en tediosa, incómoda y hermética, lo que conlleva a abandonar la lectura de textos que son fundamentales en el proceso de formación humana. Al no comprender lo que se lee, se genera dificultades para aprender, ya que la forma por excelencia en que se presentan los contenidos escolares es por medio del lenguaje escrito, sea en libros, páginas web, u otros soportes.

Por lo tanto, comprender es un proceso que no resulta de manera automática, sino que requiere de práctica, del uso en diferentes contextos, de descubrir sus potencialidades y la manera como nos acerca al mundo, y este proceso se empieza a desarrollar primero en la familia,

para formalizarse luego en el ámbito académico, desde la educación inicial, hasta el nivel profesional. En tal sentido, Díaz & Hernández (2002) señalan que “La comprensión de textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos por lo que se le considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar” (p. 226)

De ahí, la importancia del contexto educativo como promotor y potencializador de la lectura, más aún, si se tiene en cuenta que el desarrollo de las habilidades en comprensión lectora es una vía para la dotación de herramientas que contribuyen a la vida personal, social y cultural de los estudiantes, puesto que resultan fundamentales al cuestionar la información, más allá de una percepción literal.

No obstante, la lectura es concebida aún en la actualidad como un proceso de decodificación y automatización de información, considerándola como una actividad perceptivo-motriz, donde el lector actúa como un decodificador (Solé, 2000; Díaz & Hernández, 2002), lo que ha conllevado a prácticas de enseñanza sin sentido, convirtiéndola así en una práctica mecánica y memorística, a reproducir los significados que el autor transmite a través de los textos; y esto ha generado en los estudiantes serios problemas de comprensión y uno de ellos directamente relacionado con las estrategias autorreguladoras, que hacen referencia a la capacidad de determinar la meta u objetivo para leer e identificar y superar los obstáculos que pueden surgir durante el proceso de la comprensión lectora. Debido a lo anterior, se generan actitudes negativas y de tedio respecto a la lectura generando así malos hábitos, factores fundamentales para el trabajo de motivación.

Infortunadamente, las evaluaciones internacionales (PISA) y nacionales (SABER) demuestran que la mayoría de los estudiantes colombianos presentan serias dificultades para desarrollar lecturas comprensivas, evidenciando que impera la lectura superficial y como consecuencia de ello aprendizajes de forma reproductiva y memorística. A propósito De Zubiría (2013) menciona que “En las pruebas PISA aplicadas en el año 2009 la mitad de los estudiantes de 15 años en América Latina, y quienes llevan diez años en el sistema escolar, presenta un nivel de comprensión lectora similar al que debería tener los estudiantes que recién ingresan a la escuela básica” (p. 3)

De acuerdo a los resultados obtenidos en las pruebas mencionadas, se puede concluir que los métodos de enseñanza desde una visión memorística y mecánica han fracasado, al no alcanzar los niveles que se esperaban. Ello debido a que tradicionalmente los métodos para la enseñanza de la lectura han sido los sintéticos y los analíticos (Carpio, 2013).

En los primeros se presentan letras, sílabas o palabras a los lectores, y luego se les pide que las combinen para formar unidades de mayor extensión. Entre los métodos sintéticos más conocidos se encuentran el alfabético, el fonético, el onomatopéyico y el silábico. (Freeman

Y en los considerados como analíticos, entre los cuales se tiene el global, el léxico, y el de las palabras generadoras, la lectura comienza con unidades mayores como oraciones o palabras, que luego los lectores deberán descomponer en partes más pequeñas.

Sin embargo, la mayoría de los métodos que han sido clasificados como analíticos, siguen teniendo como objetivo el reconocimiento de palabras, como menciona Cassany (2006) “Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en analizar la grafía” (p. 21), ya que en muchos

casos, los estudiantes se encuentran trabajando sólo con palabras aisladas, o con oraciones individuales, y nunca con textos completos y significativos. Estos métodos analíticos, generalmente, incorporan algunos elementos de síntesis, ya que después de dar oraciones se suele pedir a los lectores que las descompongan y analicen las palabras, yendo de las sílabas hacia los sonidos aislados.

Como se menciona, los anteriores métodos reflejan una concepción de la lectura que enfatiza el simple reconocimiento de palabras y el desarrollo de habilidades de decodificación y no la lectura para obtener significados. De acuerdo, con algunas investigaciones (Guerra y Pinzón, 2014; Del Pino, Silva y otros, 2009), estas son las estrategias que han prevalecido durante mucho tiempo en las escuelas del mundo hispanohablante.

Adicionalmente, de acuerdo con el informe sobre cultura académica y prácticas de lectura y escritura del país realizada entre 2009 y 2011 por universidades públicas y privadas colombianas reconocidas, los estudiantes no tienen hábitos de lectura y escritura. Según el estudio, el 83.68% de los jóvenes respondieron que los documentos que más leyeron fueron los apuntes de clase, un 79.78% materiales elaborados por el profesor, el 76.82% páginas web y blogs, y solo un 9% de los encuestados señalaron que realizaron actividades de lectura y escritura por fuera del saber disciplinar, (García, 2011, p. 123). Lo más preocupante que revela la investigación, es que este fenómeno de bajo índice de lectura en el país no se debe a la falta de tiempo o espacios, sino al bajo interés que tienen las personas.

No obstante, es preciso afirmar que los resultados obtenidos mediante el análisis de los desaciertos (Goodman, 1965) sugieren que el proceso de la lectura involucra algo más que el simple reconocimiento de las palabras. Las personas cuando leen, traen al texto no solamente un conocimiento grafo-fónico, sino también el conocimiento de todos los sistemas de claves del lenguaje y el conocimiento obtenido a través de sus experiencias vitales.

De acuerdo a diversos autores, la comprensión lectora se debe concebir actualmente como una habilidad a través del cual el lector elabora un significado en la interacción con el texto (Díaz & Hernández, 2002; Jolibert, 1998, Cassany, 2006), a través de un proceso de comunicación entre el lector, autor y el texto, por esto la necesidad de desarrollar y aplicar propuestas didácticas que apunten al desarrollo de esta práctica, teniendo en cuenta que el papel del docentes es fundamental, mucho más, con la influencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que están cambiando la manera de leer, de relacionarnos, y por lo tanto de aprender.

De igual manera, López (2013) menciona que “El desafío que tenemos los maestros en esta era es de una responsabilidad social y política de incalculables dimensiones. Estamos frente a niños y jóvenes que nacen y crecen en la era digital, más sedientos de un conocimiento mediático que de un conocimiento pensado y reflexivo” (p. 17). Un texto enviado por el celular que presenta poca riqueza lingüística, es entendido perfectamente por los jóvenes, debido a que pueden decodificar fácilmente la información, aunque esto no ocurre al momento de enfrentarse con un texto de mediana dificultad, como los científicos o los argumentativos.

Por lo anterior, es importante que los docentes reflexionen acerca de las maneras de enfocar la enseñanza de la lectura y la escritura en el aula. Parte de esa reflexión involucra la elección de metodologías que apoyen las concepciones que tienen relación con el aprendizaje de estas prácticas. Estos dos procesos de tanta complejidad se facilitan mediante la realización de actividades auténticas y funcionales y, por supuesto, con el uso de textos que tengan significación y sentido, además, que sean de mediana a alta complejidad para los niños y jóvenes.

De modo que, es indispensable que las clases de lengua castellana se transformen y se preocupen de poner énfasis en el desarrollo de estrategias y habilidades en los procesos de comprensión, que vayan más allá de la memorización de algunos párrafos parciales, en cambio, desarrollen y utilicen la información o el contenido, con el propósito comunicativo y la intencionalidad que le ha dado el autor del texto para realizar nuevas tareas.

En cuanto a textos de mediana complejidad, se busca que haya una apropiación de todo lo que se relaciona con textos de una tipología argumentativa, puesto que en su lectura y producción exigen complejas tareas cognitivas para el lector, como son las de determinar de qué se habla en el texto, cómo se dice y con qué fin. Como lo refieren Guerra y Pinzón (2014), el contexto escolar ha estado desprovisto de prácticas y experiencias argumentativas, limitando el conocimiento y la enseñanza solo a textos narrativos. Los investigadores también afirman que habitualmente en la escuela, la enseñanza de los discursos argumentativos no se trabaja en forma sistemática o se introducen tardíamente.

En consecuencia, esta actividad discursiva con frecuencia se limita a la comprensión y producción de textos que presentan una trama narrativa y/o descriptiva, pues se considera que las producciones argumentativas son sumamente complejas para los alumnos, debido a la serie de habilidades cognitivas y discursivas necesarias para llevar a cabo dicha actividad. De este modo, se dejan de lado las posibilidades que los niños y jóvenes manifiestan cuando se comunican y donde ponen en funcionamiento diferentes modalidades en la organización de su discurso.

En relación con lo anterior, el discurso argumentativo oral o escrito constituye un conjunto de razonamientos acerca de uno o varios problemas con el propósito de que el lector u oyente acepte o evalúe ciertas ideas o creencias como verdaderas o falsas y ciertas opiniones como positivas o negativas, de ahí que requiera el desarrollo de otro tipo de competencias más allá de la narración.

En este sentido, no es frecuente en el contexto escolar el uso del texto argumentativo que se presenta en el género periodístico, difícilmente se tiene en cuenta éste como una posibilidad para abordar la comprensión lectora, la escritura y la disertación, sino que la emplean para acercar básicamente a los estudiantes a textos informativos como las noticias, y no a textos con estructuras, contenidos y secuencias semánticas más complejas como los artículos de opinión, aislando del contexto escolar temas de la realidad nacional e internacional que pueden ser abordados de una manera crítica y dialógica en el aula de clase.

Dificultades como las mencionadas lo Del Pino (2009) cuando afirma que la enseñanza tradicional de comprensión no es la óptima, lo que permite dilucidar que es necesario una actitud dialógica y participativa en la enseñanza y práctica de la comprensión de textos argumentativos.

Al respecto Guerra y Pinzón (2014) concluyeron que la falta de experiencias con este tipo de textos, constituye una razón por la cual se presentaron dificultades en la identificación de la estructura textual, por el privilegio que en la escuela se ha dado a la narración, y a los textos solo de uso escolar (manuales, cartillas, entre otros.). En relación afirma Reyes (2013):

El reto fundamental de un maestro es dar de leer y acompañar a sus alumnos a leer para que, alrededor de cada texto, puedan tejerse las voces, las experiencias y las particularidades de cada niño, de cada joven de carne y hueso, con su nombre y con historia. [...] Porque en el fondo la lectura es una conversación de vida. Y sobre la vida sí que es urgente aprender a conversar (p. 69).

Por lo anterior, los docentes deben tener en cuenta que la lectura no solo servirá como actividad académica en una sola área sino en todas, utilizándose como una puerta de entrada para poder comprender todo lo que lo rodea, siendo así las palabras las que dan vida a nuestros pensamientos, desde la perspectiva de Díaz & Hernández (2002) “La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja que implica la interacción entre las características del lector y del texto dentro de un contexto y prácticas culturales determinadas” (p. 232).

Así pues, la comprensión lectora es el proceso de elaboración del significado de un texto, a través de las ideas más importantes que están presentes en él y relacionarlas con las ideas que el lector ya tiene. Es el papel del docente entender que los estudiantes contribuyen en la construcción del conocimiento desde su saber y desde sus intereses.

Si bien es cierto se han hecho importantes intentos de mejorar la comprensión lectora en los estudiantes a través de múltiples investigaciones (Delgado y García, 2007; Del Pino, Silva y otros, 2009; Guerra y Pinzón, 2014), es claro que dichos esfuerzos no terminan de ser suficientes ante la dificultad que se presenta en las instituciones educativas. Incluso desde el mismo Gobierno Nacional se han puesto en marcha programas tratando de alcanzar el mismo objetivo que pese a ciertos resultados, aún requieren de mayor despliegue.

Tal es el caso del Plan Decenal de Educación (2006-2016), el cual reconoce que las competencias lectoras son un elemento fundamental para que los niños y niñas aprendan y se han convertido en el punto problema para alcanzar la calidad educativa, entonces uno de los objetivos es aplicar un modelo pedagógico que potencie las competencias lectoras desde la primera infancia (Renovación Pedagógica para Mejorar el Aprendizaje 2006-2016), por eso con la implementación del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) “Leer es mi Cuento” busca que todos los niños y jóvenes de Colombia puedan acceder a material de lectura, hagan uso de las bibliotecas escolares de tal forma que se promueva la lectura y la escritura como competencias necesarias para el aprendizaje.

De igual manera, para marzo del 2015 el Ministerio de Educación Nacional presentó el Índice Sintético de Calidad (ISCE) como un nuevo instrumento de medición de la educación del país, que en su componente de *desempeño* tiene en cuenta los resultados anuales de las pruebas SABER de lenguaje, para mejorar las prácticas de enseñanza de los estudiantes. Cuya finalidad desde el Ministerio de Educación es incentivar desde las instituciones educativas y desde el aula de clase propuestas que apunten el fortalecimiento de competencias para la producción y la comprensión lectora, debido a las grandes falencias vinculadas a la educación pública colombiana.

Asimismo, desde los Lineamientos Curriculares (1998) y los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana (2003) se plantean parámetros específicos y componentes fundamentales como políticas nacionales educativas que lleven al desarrollo de la habilidad lectora en los estudiantes. Sin embargo, aunque son políticas nacionales, se creería que son de estricto cumplimiento y por ende sus resultados deberían ser de alto rendimiento y de cobertura total, pero la realidad es otra como lo plantea De Zubiría (2013):

El mundo exige flexibilidad y creatividad para adaptarse a una vida profundamente cambiante, y la escuela asume currículos fijos delimitados desde siglos atrás. Unos jóvenes que vivirán en el Siglo XXI formados con maestros del siglo XX, pero con modelos pedagógicos y currículos del siglo XIX. (p. 1)

Es necesario entonces sincronizar tanto políticas, como prácticas, currículos y modelos que realmente lleven a mejores procesos de aprendizaje en donde se diseñen e implementen eficaces estrategias que den el valor real al desarrollo de habilidades de comprensión lectora,

entendiendo que es necesaria y primordial no solo en el área de lenguaje sino en todas las áreas, contextos y situaciones de la vida social y personal, a nivel escolar y laboral.

De igual manera, para hablar de mejorar la calidad en la educación se debe trabajar para que la lectura y la escritura se conviertan en prácticas sociales y culturales constantes, para hacer de ellas ejes fundamentales que promuevan las competencias interpretativa, argumentativa, propositiva y el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo en los niños y jóvenes de las diferentes instituciones educativas.

A propósito, el contexto de implementación de la investigación no es ajeno a la problemática expuesta hasta aquí. A pesar que en la I.E. San Nicolás hay una distribución académica para lograr una hora de lectura semanal, dentro de la asignatura de lengua castellana, no existe una propuesta consolidada dentro del proyecto lector que permita transversalizar el proceso de enseñanza de la comprensión de lectura en todas las asignaturas, viéndose reflejado en los resultados de las pruebas SABER institucionales del 2013 y 2014 en las que se alcanzó un resultado en el nivel mínimo y satisfactorio de Lenguaje. En este mismo sentido, respecto al ISCE con un promedio de 2.61 en Desempeño en el año 2014, lo que demuestra el bajo desempeño de los estudiantes de la institución educativa en tales competencias, con respecto a otros colegios de la entidad territorial con mejores resultados y nacional publicados por el Ministerio de Educación Nacional y por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Todo lo anterior se convierte en el punto de partida para proponer el desarrollo de una investigación que surge en el macroproyecto de la línea de didáctica del lenguaje de la maestría

en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, con la que se pretende dar respuesta a las preguntas: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural, en la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa San Nicolás de la ciudad de Pereira? y ¿Qué reflexiones se generan acerca de la enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de dicha secuencia didáctica?.

Para dar respuesta a tales preguntas, este trabajo de investigación tiene por objetivo principal determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural, en la comprensión lectora de textos argumentativos, en estudiantes de grado octavo de la I.E San Nicolás. Los objetivos específicos son: a) Determinar el nivel de comprensión de textos argumentativos, antes de implementar la secuencia didáctica, b) Diseñar una secuencia didáctica de enfoque sociocultural para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos en grado octavo c) Implementar la secuencia didáctica y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje, d) Valorar el nivel de comprensión de textos argumentativos, después de la implementación de la secuencia didáctica y por último e) Contrastar los resultados de la evaluación inicial y final.

Lo obtenido de la presente investigación permitirán no solo evidenciar las transformaciones que una secuencia didáctica de enfoque sociocultural produce en la comprensión lectora de textos argumentativos, sino que servirá de insumo para demostrar la importancia que tiene el desarrollo de apuestas pedagógicas desde perspectivas distintas a las tradicionales que propendan por un uso del lenguaje escrito desde situaciones reales de comunicación y con mayor significatividad para los estudiantes. De igual manera, esta

investigación aportará a la reflexión de las prácticas pedagógicas de la maestra que implementará la secuencia didáctica, ya que resulta un aspecto fundamental para continuar rompiendo esquemas preestablecidos en la enseñanza del lenguaje.

Finalmente, es preciso decir que este informe se encuentra estructurado por capítulos así: En el primer capítulo la Presentación, el cual incluye introducción, justificación, planteamiento del problema y objetivos. En el segundo capítulo el Marco teórico, en el que se abordan los ejes centrales a través de los cuales gira la investigación. En el tercer capítulo el Marco metodológico, donde se exponen el tipo de investigación, diseño, hipótesis, variables, técnicas e instrumentos y el procedimiento. En el cuarto capítulo el Análisis interpretación de los resultados obtenidos, donde se analizan dimensión a dimensión los cambios generados en la comprensión lectora de los estudiantes. Y finalmente en el quinto y sexto capítulos se presentan las conclusiones y recomendaciones del trabajo, respectivamente.

1. Marco Teórico

En este capítulo se presentan los conceptos que resultan fundamentales para el desarrollo de la presente investigación, cuyo propósito es determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural, en la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de grado octavo de la I.E San Nicolás, para esto, se hace elemental el abordaje de ciertos referentes teóricos sobre lenguaje, lectura y comprensión, modelos de comprensión, comprensión de textos argumentativos, artículo de opinión, enfoque comunicativo y sociocultural, secuencia didáctica y prácticas reflexivas, en los cuales se fundamenta la propuesta didáctica llevada a cabo para la intervención.

1.1 Lenguaje

No se puede imaginar la vida en sociedad, la comunicación, el intercambio cultural, sin el lenguaje. “Lo humano se da en el lenguaje”, ha manifestado Maturana (1997, p. 204). El ser humano empieza a relacionarse con su entorno y con sus pares a partir del lenguaje, sea este

corporal, oral o escrito, por tal razón a partir de él se da una comunicación y una interacción de ese ser con su cultura.

Así, el niño en sus primeros años de vida se comunica con su entorno a partir de gestos y movimientos que realiza con su cuerpo y a medida que pasa el tiempo, explora nuevos medios de comunicación dando lugar a un lenguaje cada vez más especializado, obviamente sin dejar a un lado su expresión corporal. Más adelante en la escuela formalizará todas esas exploraciones de lenguaje y pasará a manejar uno escrito, el cual permitirá que su mundo se amplíe cada vez más (Vygotsky, 1995)

Es preciso entender que a través del lenguaje, el niño empieza a relacionarse más con la cultura, en la medida en que entabla contacto con las personas que ahora conforman un nuevo ambiente familiar para él, su escuela; es por esto que Pérez y Roa (2010) afirman que el lenguaje hace parte de las prácticas culturales. De tal forma que esta facultad inherente al ser humano ha sido una de las características más importantes que ha marcado su evolución.

Por su parte, desde el enfoque sociocultural de Vygotsky (1995), el lenguaje es una herramienta para comunicarnos y para realizar intercambios sociales, además plantea que este es la base del pensamiento. De ahí la relevante concepción sobre “Ley de la doble función del lenguaje” “La primera en mención a nivel social y la segunda a nivel individual. En otras palabras, ha determinado que el lenguaje tiene dos funciones fundamentales para los individuos, una como herramienta cognitiva que le permite adquirir conocimiento y tomar posesión de la

realidad, y la otra como vehículo de interacción social que le permite reconocerse como miembro de una sociedad con derecho de participación, de construcción y de transformación de ésta.

Adicionalmente, tiene dos manifestaciones lingüísticas que son la lectura y la escritura, cada una con procesos cognitivos propios y se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los seres humanos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural. En concordancia con tales postulados, el Ministerio de Educación Nacional (2003) sustenta que “En cuanto a su valor social, el lenguaje se torna, a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales” (p. 19). Estos dos procesos permiten a las personas interactuar con el contexto sociocultural y construir una identidad individual y colectiva.

Por tanto, desde los contextos escolares, los estudiantes aprenden a leer y escribir en la interacción con sus pares, hablando con ellos, dando solución a diferentes retos cognitivos en cuanto al lenguaje, teniendo en cuenta que en sus primeros años, prima la oralidad y esta, poco a poco se puede convertir en un lenguaje escrito. Sin embargo, Vygotsky (1995) advierte que, la comprensión del sistema escrito es un asunto de la mente y no de la mano, lo que implica el desarrollo de una serie de competencias más allá de habilidades motrices, que permiten la adquisición de habilidades cognitivas para hacer de la lectura y la escritura prácticas de comunicación interpersonal y una vía de acceso para conocimientos propios y ajenos.

Otro aporte a esta construcción sobre el concepto, es que el lenguaje es un instrumento de comunicación y pensamiento, no siendo una pura y simple transcripción de la lengua oral, pues es inevitable que varíe en función de las condiciones de su adquisición y se forma necesariamente

en un medio limitado. Además, que es poder, ya que sustenta todas las actividades cotidianas como lo son el de comunicar, expresar, informar, comprender, formular su pensamiento, intercambiar, argumentar, convencer, conmover, estimular, engañar, transformar, conceptualizar. Es decir, el lenguaje permite *construirse y actuar* sobre sí mismo, sobre los demás y sobre el mundo en general (Jolibert, 1998).

De acuerdo con los conceptos anteriores se puede deducir que el lenguaje abarca el proceso tanto de lectura como el de escritura, y que estos no son exclusivos de la escuela, sino que empiezan a darse desde las interacciones de los niños con su entorno social, cultural y es afianzada finalmente en su ambiente escolar.

Por consiguiente, el lenguaje ha sido y siempre será, un ente transformador de la vida y la evolución de cada ser humano; él permite y facilita ver el mundo de maneras distintas, entrena en sí mismo, la capacidad de relacionarse con la otredad. Es por ello que, en el aula tiene implicaciones más allá del pedagógico, pues debe estar inmerso en dimensiones culturales y sociales; para lograr que los seres humanos lo utilicen de manera más efectiva y comprensiva, factor fundamental en la misión de cada institución educativa.

Por último, el lenguaje se constituye en un factor social y cultural determinante en la comunicación humana, en la relación que este tiene con su entorno y especialmente en la adquisición y desarrollo de las prácticas de lectura y de comprensión que serán abordados a continuación.

1.2 Lectura y comprensión

Actualmente, muchas personas continúan con la concepción de que leer consiste en la capacidad de descodificar exclusivamente un texto en un modo literal, es decir, extraer los significados que están en las palabras, dejando en un segundo plano a la comprensión, que es lo realmente importante en un proceso lector, ya que con este se hace referencia a múltiples ideas, actitudes y contextos del autor como las del lector.

De ahí que, leer sea una actividad caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases que tienen significado para una persona. Es el proceso más importante de aprendizaje en el cual se utilizan un proceso perceptivo y mecánico, que consiste en llevar la vista sobre las líneas escritas del texto identificando los símbolos que van apareciendo y realizando otro proceso de abstracción mental donde se provoca una actividad cerebral que consiste en elaborar el significado (Chartier, 2002, p 87).

Por esta razón, desde un concepto más contemporáneo y desde la concepción sociocultural de Cassany (2006), no es posible concebirla como una actividad que se limita a interpretar un texto, sino que requiere una comprensión integral de él, mediante el análisis profundo de su contenido, a la capacidad de relacionarlo con los conocimientos previos y con el contexto. De tal forma, que contribuya al desarrollo de una verdadera competencia lectora.

De acuerdo con algunos de los planteamientos de diversos autores (Cassany, 2006; Solé, 2000, 2012; Martínez, 1999; Jolibert, 1998, entre otros) se presentarán en este apartado algunas

concepciones que han permitido concebir la lectura y la comprensión como una capacidad conjunta que fortalece indudablemente las demás habilidades comunicativas del lenguaje (hablar, escuchar, escribir) para participar activamente en la sociedad.

Así como lo manifiesta Solé (2000) que "Enseñar a leer no es en absoluto fácil. La lectura es un proceso complejo, requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender" (p.176). Es decir ser capaz de poder corregir la lectura no solo su forma sino interesarse también por el contenido, por la comprensión de lo que se lee.

Asimismo, desde una visión más reciente "Leer es comprender" en términos de Cassany (2006, p 21) es un proceso cognitivo complejo que requiere de ciertas habilidades que le permiten al individuo relacionar cada palabra con un objeto de la realidad que lo circunda. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos como anticipar lo que dirá un escrito, relacionarlo con los conocimientos previos, realizar hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sugerido o no dicho, construir un significado, etc.

Igualmente, desde la perspectiva de Martínez (1999), para leer y comprender es necesario "Establecer un verdadero proceso interactivo significativo entre el lector y el texto a través del enriquecimiento de los esquemas de conocimiento previo del lector acerca de los discursos" (p. 6) Con el fin de desarrollar procesos analíticos, críticos frente a una sociedad y cultura influyente.

Como se ha mencionado, leer es un proceso complejo que involucra tanto al texto como al lector. Es el lector quien construye el significado del texto a través de las estrategias que pone en funcionamiento, activando sus esquemas mentales e ideas previas y formulando hipótesis que le permiten comprender lo que está escrito (Castañeda y Tabares, 2015, p 32).

Adicionalmente, Solé (2012) refiere que este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto solo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Es un proceso interno; que es imperioso enseñar.

Es más, desde un marco legal que circunda a los planes de estudio con respecto a la lectura, el Ministerio de Educación Nacional (1998) expone que “leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (p. 12). El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores que son los que, juntos, determinan la comprensión.

Considerando lo anterior, los siguientes autores también complementan la idea de que leer y comprender son procesos intrínsecamente relacionados que requieren de diversas

estrategias, y plantean también la importancia del desarrollo de ciertas habilidades necesarias para desarrollar y fortalecer dicha competencia.

Kintsch y Van Dijk (1978), argumentan que la comprensión lectora implica la construcción de un esquema mental, un modelo referencial o situación que dé cuenta del significado global del texto. Además, los deben construir también otros componentes de la representación semántica.

A propósito, Solé (2000) plantea que la comprensión implica la construcción e interpretación, donde actúan el lector y el texto; se comprende cuando se atribuye significado a algo nuevo y se relaciona con lo que ya se posee e interesa y se interioriza de mejor manera; la lectura se vincula estrechamente con la visión y motivación que cada persona tiene del mundo y de sí mismo, por lo que no se puede pretender que una interpretación sea única y objetiva como tal.

En cuanto a la práctica lectora, Valverde (2014) refiere que “Leer implica antes que enfrentarse a un texto escrito, comprender el mundo con todos sus seres y procesos. La lectura es un camino de ida y regreso; del texto a la realidad y de esta al texto” (p. 75) es decir, la lectura como la escritura son tareas que necesitan de ciertas herramientas que favorezcan las habilidades cuando de entender, comprender y producir se trata.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (1998) asume el concepto de comprensión como un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los

esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido de él, o bien de aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos. En la medida que los jóvenes son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto (Lerner, 1984).

Si bien es cierto, cada autor aporta desde su perspectiva una mirada personal frente a lo que se concibe como el proceso lector, de una u otra manera existen ciertos encuentros en tales aportes que en concordancia con todo lo mencionado anteriormente, puede resumirse en que la comprensión lectora es una construcción de significados, en donde el lector, autor y el texto juegan un papel fundamental de interacción, de ahí que resulte fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (Díaz & Hernández, 2002; Martínez, 1999).

Como se contemplará más adelante en el desarrollo de este marco teórico, la lectura tiene una estrecha incidencia y relación con el mundo social y cultural de cada estudiante; si se logra generar en los niños y jóvenes una mayor motivación hacia la lectura y una eficaz comprensión de la misma a través de métodos distintos de enseñanza. Esto arrojará como resultado que sean mejores personas, pues reconocerán en el acto mismo de la comunicación, un acto social de valor y respeto por el otro, y por las diferencias, entenderá de mejor manera, que no todos piensan como él o ella; además en un futuro, estos estudiantes serán mejor lectores, lo que incrementará de manera significativa la cantidad de libros que puede llegar a leer en su etapa de adulto. Culturalmente también se reflejará estas incidencias, puesto que habrá más personas mejor

instruidas, o por lo menos personas mucho más inquietas por el acto de leer y comprender. Como afirma Cassany (2006) “la lectura es una herramienta empleada por las personas y los grupos para ejercer el poder, [...] poder con el conocimiento” (p. 77).

Finalmente, la lectura trasciende el simple ejercicio de descifrado, por cuanto el lector recibe a través de ella más que una información, por esto la lectura y la comprensión son el vínculo entre la cultura y el conocimiento, y se hace necesario hacer un recorrido teórico de los diferentes modelos de comprensión lectora en el siguiente apartado.

1.3 Modelos de comprensión lectora

Es claro que en la medida que el tiempo avanza, los diversos conceptos son investigados y asumidos desde diferentes perspectivas. Tal es el caso de la comprensión lectora que ha pasado por reconstrucciones conceptuales, entre las que se encuentran las mayormente mencionadas y que asumen la lectura como procesamiento de información: modelo ascendente y descendente, a las cuales se agrega los modelos interactivo y sociocultural. A continuación se presentan algunas generalidades de cada uno.

1.1.1 Modelo ascendente y descendente.

Los modelos de procesamiento ascendente y descendente son aquellos que configuran la teoría del procesamiento de la información en la comprensión de textos. *El modelo ascendente* procesa los elementos desde niveles inferiores hasta los superiores de la frase y el texto, se

identifica y combina letras para el reconocimiento de sílabas, la combinación de sílabas para el reconocimiento de palabras y frases hasta llegar a un significado global del texto. Parte de la importancia de alcanzar la decodificación para garantizar la comprensión lectora, entendido como un proceso lineal que primero extrae los significados hasta llegar a la idea del texto.

Esta aproximación a la comprensión del lenguaje escrito surgido de las investigaciones iniciadas por Hunt (Hunt, 1978; Hunt, Lunneborg, y Lewis, 1975), se centraba en el estudio de la velocidad de ejecución de los procesos cognitivos mecánicos más básicos.

Dada la deficiencia del modelo anterior, se desarrollan teorías de *procesamiento descendente*, que argumenta el hecho de que el lector en el proceso de comprensión hace uso de los conocimientos previos y de recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, generando expectativas que posteriormente confronta, verifica o rechaza. (Smith 1971, 1973; Goodman, 1976).

1.1.2 Modelo interactivo.

Por otra parte, *el modelo interactivo* de la comprensión lectora, afirma que el significado no está en el texto, ni en el lector, ni tampoco en el contexto, sino que se construye en la interacción entre los tres factores. El modelo interactivo de lectura propone una didáctica que vaya más allá de aspectos formales y superficiales de la lengua para inscribirse en una comprensión que da protagonismo a los conocimientos previos, a la situación emocional, a las

competencias del lenguaje, al proceso cognitivo que aportan en la construcción del significado del texto.

Desde el modelo interactivo de Kintsch y Van Dijk (1978), se consideran los siguientes niveles de estructura y comprensión desde el texto base: microestructura, macroestructura y superestructura, y posteriormente incorporan el modelo situacional, donde los conocimientos previos tienen un factor fundamental sobre el evento descrito y determina la naturaleza del procesamiento entre el texto que va a ser comprendido, los conocimientos y las experiencias personales que permiten reflexionar e interactuar con el texto.

En este modelo se plantea que el texto está estructurado por tres unidades semánticas y que por tanto puede ser comprendido, reconstruido y almacenado semánticamente en tales unidades estructurales las cuales son: la microestructura, la macroestructura y la superestructura.

Microestructura: Es un conjunto de proposiciones del texto, donde cada una de ellas está formada por un predicado y uno o más argumentos que se conectan entre sí, mediante la reiteración de argumentos entre una proposición y la siguiente; es el nivel base del texto concreto que se refiere a la relación de coherencia y cohesión que se establece entre las unidades que forman un texto.

Macroestructura: (Asunto, tópico, ideas temáticas o ideas principales) o codificación semántica del significado global del texto. Construir la macroestructura significa alcanzar una coherencia global que vendrá determinada por la micro y la superestructura.

De igual manera, la toma de conciencia de que además de una organización macroestructural de las ideas del texto existe una interrelación entre estas ideas principales en términos de causalidad, de comparación, de fases o secuencias, de descripción, de problema-solución, etc. es importante en el procesamiento textual de la información (Martínez, 1999, p 10).

Superestructura: Las superestructuras esquemáticas desempeñan una función importante, tanto en la producción y la comprensión del discurso, como en su almacenamiento y reproducción.

Modelo de la situación: Refiere a aquellos conocimientos físicos y sociales que interactúan con el texto. Esto implica que el texto base solo representaría aquellos significados expresados por el texto, pero la comprensión real involucraría la construcción de un nuevo conocimiento, o actualización de uno ya existente.

La presente teoría vislumbra la lectura como un proceso vastamente complejo que, en vez de reglas, necesita operaciones complejas y estratégicas que son alimentadas por información desde el conocimiento. Dado que, no basta con identificar o construir los significados de las palabras, de los enunciados o del texto en su totalidad, sino que también puedan tener una representación que permitan aplicar lo leído a diversas situaciones e incluso reflexionar y derivar conclusiones del texto leído.

1.1.3 Modelo sociocultural.

Paralelamente, una nueva perspectiva para explicar la comprensión lectora surge del *modelo sociocultural*, que aunque comparte aspectos del modelo interactivo, tiene mayor énfasis en los aprendizajes y el contexto que determinan el significado y la comprensión del texto.

Cassany (2006) inscrito dentro de un modelo sociocultural, hace referencia a varios aspectos que determinan el significado de un texto:

1. Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen un origen social. 2. El discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás. El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo. 3. Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura, se dan en ámbitos e instituciones particulares. (p. 33)

Por lo anterior, se evidencia la relación con la experiencia social del individuo, la apropiación de conocimientos en su interacción social y la comprensión lectora. En el modelo sociocultural, el proceso de la comprensión se facilita cuando entre autor y lector comparten un mismo contexto, una misma cultura, ya que la significación estará enmarcada en una realidad común. Cuando entre autor y lector hay culturas distintas es mucho más complejo la significación del texto, debido a que el lector debe realizar un mayor esfuerzo, indagar otras fuentes para lograr entender el contexto del autor. Según Cassany (2006) “El autor ignora lo que sus lectores puedan conocer de su cultura. Los lectores tampoco saben con certeza lo que el autor de un texto presupone que ellos ya saben” (p. 118), lo que implica que el lector debe hacer

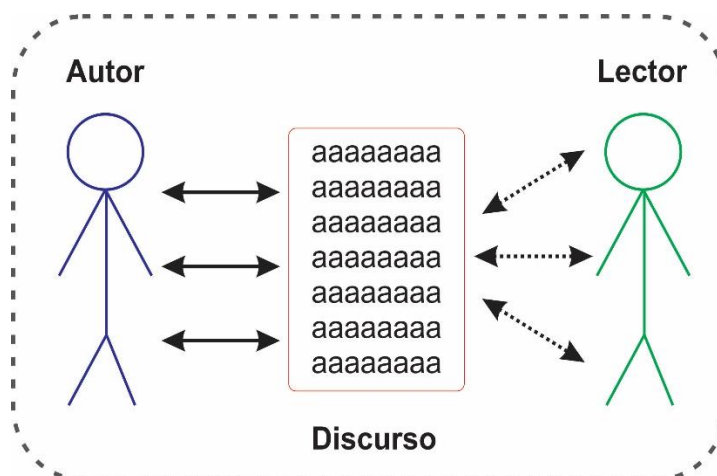
un mayor trabajo cognitivo para lograr la comprensión, que genera el desconocimiento del contexto comunicativo en el que se inscribe el texto.

En el enfoque propuesto por Cassany (2006), se propone abordar el texto a partir de tres niveles o planos de lectura, correspondientes a leer las líneas, leer entre líneas y leer detrás de las líneas, las cuales son definidas de la siguiente manera:

Comprender *las líneas* de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas las palabras. *Entre las líneas*, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos. Y *detrás de las líneas* es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación a que apunta el autor. (p. 52).

Además, como se evidencia en el siguiente esquema propuesto por Cassany (2006) desde su concepción sociocultural, la relación discurso, autor y lector se da en un complejo entramado de normas y tradiciones fijadas en cada uno de los actores por su comunidad (simbolizada con el recuadro entrecortado), ya que el autor y lector tiene propósitos sociales particulares e individuales frente al discurso (simbolizada con las flechas).

Esquema 1
Concepción sociocultural de la lectura



Los niveles mencionados anteriormente desde la concepción sociocultural están directamente relacionados con los propuestos por el Ministerio de Educación desde los Lineamientos Curriculares, que proponen abordar los textos desde el nivel literal, inferencial y crítico. El primero son lecturas dentro del marco del diccionario o de los significados que integran las estructuras superficiales de los textos. El lector simplemente reconoce letras y frases con sus significados correspondientes. El segundo nivel, hace referencia a las inferencias que el lector realiza cuando establece relaciones y asociaciones entre los significados. Y por último el nivel crítico, es cuando el lector tiene la capacidad de identificar las intenciones ideológicas de los textos, de los autores y tomar una postura frente a lo que lee. Todo lo anterior logrado a partir de la implementación de estrategias que promuevan en los estudiantes el fortalecimiento de sus competencias comunicativas para comprender el texto en sus diferentes niveles y así promover lectores críticos, reflexivos y autónomos.

El modelo sociocultural resulta es fundamental para la presente investigación. Como se verá en adelante, y a pesar que la secuencia didáctica asume este enfoque de la comprensión lectora, no riñe con el enfoque comunicativo, ya que en esta se incorpora la comunicación y la cultura; al tiempo que busca que los estudiantes puedan tener un manejo eficiente de las diversas formas de comunicación e intercambiar información, comprender y hacerse comprender.

En suma, la recopilación de los diferentes modelos teóricos dan cuenta del proceso de comprensión lectora altamente explorado en los últimos años y en un sentido general, la comprensión es un proceso de alto nivel donde intervienen distintas habilidades complejas, que se evidencian en la tipología textual que se abarcará seguidamente.

1.4 La comprensión de textos argumentativos

La argumentación es una habilidad discursiva que todo ciudadano debe desarrollar para actuar con solvencia en la vida social. Esta capacidad los prepara para actuar con buen juicio en la solución de problemas, al plantear argumentaciones personales, fundamentadas y convincentes, que propicien el diálogo en la búsqueda de consensos y en el disentir responsablemente, contribuyendo así al desarrollo de una conciencia crítica para participar conscientemente en la vida ciudadana.

El discurso argumentativo se considerada primero, como un medio a través del cual se expresa con fundamento nuestras posiciones o puntos de vista, siendo la argumentación un medio para persuadir y convencer al otro, y segundo, como función social por lo que se propone que los estudiantes deben ser orientados para que aprecien el valor que ese intercambio de

razones y argumentos tiene para el entendimiento entre los seres humanos, para la convivencia habitual en todas las formas de relación que las personas establecen y que es elemento fundamental de la vida y de la convivencia democrática. A propósito Álvarez (2005) afirma que “El auge del discurso argumentativo se debe a los valores sociales como la participación democrática y el ejercicio de los derechos cívicos del ciudadano” (p. 140)

La comprensión lectora de textos argumentativos, se ha constituido en una de las mayores preocupaciones de la escuela, ya que esta es necesaria para acceder a formas complejas de pensamiento y da herramientas para que los estudiantes se enfrenten a problemas específicos de la vida cotidiana.

A propósito Dolz (1995) establece una diferencia entre la situación argumentativa y el texto argumentativo. Esta diferencia se sustenta en que el discurso argumentativo se hace de manera oral en el intercambio comunicativo con los demás mientras que el texto argumentativo se refiere a una producción escrita que obedece a una superestructura e intencionalidad específica. El discurso argumentativo constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias individuales y colectivas con la familia, las demás instituciones y la sociedad.

De esta manera Weston (2008) afirma que “Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones. En este sentido, los argumentos no son inútiles, son efecto, esenciales” (p. 11) Es decir, permite comprender las razones y pruebas que otras personas tienen para defender sus propias opiniones con la finalidad de defender su postura, convencer o persuadir al lector.

Desde el concepto de Weston (2008), donde un argumento ofrece un conjunto de razones o pruebas en apoyo a una tesis y a una conclusión, e intentan apoyar ciertas opiniones con razones; se retoma la anterior definición como perspectiva teórica que fundamenta la presente investigación, la cual es acorde con el texto argumentativo trabajado durante la intervención, en este caso artículo de opinión; y se complementa de forma apropiada con el concepto sociocultural de “Leer es comprender” desde Cassany (2006) donde el lector frente a un texto asume una postura personal y social sobre lo que le intenta comunicar.

En relación con lo expuesto, se distingue ciertas características que inciden en los procesos comprensivos de un texto, preferentemente el argumentativo, ya sea tanto en su característica cognitiva como social. La comprensión de textos argumentativos (y de todo tipo de texto) se vuelve más enriquecedora debido a la experiencia de intercambiar información, ideas, críticas que se tengan al respecto del texto leído, en comparación a leer aisladamente, que el lector pueda compartir lo que comprende del texto con otro, así poseerá nuevas nociones del mismo texto leído y potenciará el proceso comprensivo.

De igual forma, cuando se comprende un texto argumentativo se conoce las intenciones del autor, su propósito y punto de vista, por medio de argumentos que buscan convencer y defender una tesis planteada, lo que implica abordar el texto desde su estructura, sus intenciones y el contexto histórico social en el cual está inscrito. Por esta razón, la enseñanza de la comprensión lectora de estos textos, supone mínimamente el conocimiento previo de la tesis, los argumentos y la conclusión en el texto que se va abordar.

Por lo tanto, comprender los argumentos permite informarse de opiniones que son mejores que otras y permite reconocer que no todos los puntos de vista son iguales y que las conclusiones de los autores deben ser apoyadas en buenas razones para ser tomadas como verídicas y acertadas en referencia a lo que tratan.

Al respecto, Cassany y Sala (2009) afirman que “Leer es, pues, saber comprender los puntos de vista del autor y contrastarlos con los nuestros” (p. 81) Adoptar posturas frente a diversas situaciones que favorecen la lectura y el pensamiento crítico. Sin duda para una concepción crítica de un texto, el estudiante debe tener una formación para leer a su modo e interpretarlo con punto de vista. Debido a que, si el estudiante no tiene una formación previa puede procesarlo de manera mecánica y superficial.

Esta habilidad crítica es fundamental para que el lector no vea las realidades distorsionadas o la vea fragmentada en textos argumentativos como: los artículos de críticas, páginas de opinión, columnas, la publicidad, la propaganda política, entre otros. Dado que la información que se transmite por estos medios son persuasivas, influyentes, poderosas y requiere indiscutiblemente de una posición crítica por parte del lector. A propósito Cortiñas (2009) plantea que “Algunos textos periodísticos esconden “Trampas” que un lector crítico debe ser capaz de desactivar” (p. 103).

En fin, el texto argumentativo tiene como objetivo expresar opiniones o rebatirlas con el fin de persuadir o convencer a un receptor sobre determinados acontecimientos, ideas,

comportamientos, etc. La argumentación se utiliza en una amplia variedad de textos, especialmente en el artículo periodístico de opinión explicado a continuación.

1.5 El artículo de opinión

El artículo es un género periodístico de opinión que refleja la interpretación que su autor hace sobre asuntos de la actualidad informativa. Se trata de un texto en el que se interpretan las noticias más recientes, aspecto que lo diferencia de un artículo literario. Su estructura goza de absoluta libertad, por lo que Cortiñas (2004) afirma que “Los textos de opinión, también llamados argumentativos, permiten ofrecer un punto de vista más personal, pero de ningún modo caer en “el pecado” de la opinión” (p. 109). De forma que, el artículo de opinión como texto argumentativo y con función social tiene la finalidad de aportar unas opiniones personales bajo el apoyo de la investigación y el seguimiento periodístico.

A propósito Weston (2008) en la definición clara sobre el uso de los argumentos en diferentes discursos (orales o escritos) afirma que “Algunas personas piensan que argumentar es, simplemente, exponer sus prejuicios bajo una nueva forma” (p. 11), pues no es simplemente la afirmación de ciertas opiniones personales, sino la de apoyar con razones fuertes y fundamentadas ciertas opiniones de un hecho o situación particular.

De manera que, el artículo junto a los demás géneros de opinión de un periódico, está jugando un papel cada vez más importante en la sociedad actual. Son escritos mediante los cuales se proyectan de forma intencionada determinados puntos de vista acerca de la realidad.

Aunque aparecen en los periódicos, sus autores no son necesariamente periodistas profesionales integrados en la plantilla laboral, pues en muchas ocasiones se trata de escritores cuya actividad principal no es el periodismo.

En ellos se explican los hechos desde sus antecedentes, se predice el futuro y, sobre todo, se formulan juicios de valor. Es un texto que valora la actualidad y que tiene gran repercusión en los lectores. Su objetivo es la persuasión para acercar a un público hacia una determinada forma de pensar sin más pruebas que la de juzgar sobre la apariencia. Para Yanes (2004) “El objetivo final es cambiar u orientar la opinión pública, considerada como la suma teórica de las opiniones sostenidas por un grupo en un determinado momento” (p. 5).

Asimismo, Yanes (2004) reconoce que en un artículo se distinguen siempre tres componentes: el título, el cuerpo y el final. Posiblemente es en este género donde más importante resulta su titulación, por ser el único punto de atracción del que dispone su autor. Una titulación sugerente es siempre el objetivo buscado por articulistas, que a menudo acuden a frases ocurrentes para impactar a primera vista. Dentro del cuerpo, en ocasiones se aprecian distintas partes que no siempre son de aplicación a todos los textos, debido al estilo completamente libre del que dispone el autor. Sin embargo, se puede mencionar las dos que son más frecuentes: La exposición, cuyo objetivo es ubicar al lector en el asunto que se va a analizar, suele ocupar solamente el primer párrafo y la argumentación, que forma la base del razonamiento del texto. El final es siempre identificable, pues el autor intenta resumir en una frase con fuerza expresiva toda la exposición argumental que ofrece en el cuerpo para que quede su mensaje bien claro ante el lector.

Por último, Vivaldi (1986) considera que hay cuatro tipos fundamentales de artículos de opinión: “El informativo, cuando se narran los hechos de forma razonada; el interpretativo, si se agregan otros elementos relacionados para hacer una valoración; el convincente, cuando su autor pretende demostrar algo de forma rotunda basándose en una determinada forma de interpretar lo sucedido; y el inductivo, que es aquel cuyo objetivo es la movilización a favor o en contra de alguna circunstancia” (p. 374).

Es claro el papel tan importante que ocupa no solo la argumentación, sino particularmente el artículo de opinión en el mundo actual, en el que las razones que justifican posturas hacen que la información que circula tenga mayor sentido. Es precisamente ésta una de las causas por las cuales el artículo de opinión es uno de los ejes centrales de la intervención pedagógica (secuencia didáctica) que se propone en la presente investigación.

Por último, para comprender un artículo de opinión se hace necesario vincular el autor, el lector y sus comunidades, pues la comprensión que se le adjudica al texto no depende de una persona, sino del contexto y la comunidad donde surge, pues leer y comprender es una tarea comunicativa y social, como se explica en los siguientes enfoques.

1.6 Enfoque comunicativo y enfoque sociocultural

A continuación se hace alusión a algunos conceptos que definen y que permiten comprender de qué se trata el *enfoque comunicativo* del lenguaje, en relación con el proceso de

lectura y comprensión, así como su estrecha relación con los aspectos socioculturales de los jóvenes estudiantes en el uso del lenguaje.

En primer lugar, es preciso hacer referencia a la noción de competencia comunicativa planteada por Hymes (1972), la cual refiere al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados y, por tanto, se contrapone a la competencia lingüística que asume la necesidad de conocer sobre la estructura y el funcionamiento de la lengua como única manera de poder usarla.

De este modo, Hymes introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socioculturales resultan determinantes en los actos comunicativos:

El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa.

Las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que a enunciados lingüísticos, se refieren ya a actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan

centrales. De estos planteamientos se derivó el denominado enfoque semántico comunicativo: semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo en Lineamientos Curriculares (citado en Lineamientos Curriculares, 1998, p. 25).

Hymes más preocupado por la comunicación y por lo que el hablante hace con la lengua, enumera una serie de factores que hacen posible la comunicación lingüística: la forma y el contenido del mensaje, el ámbito y la situación de los hablantes, el propósito e intención y el resultado obtenido, el canal, el tono y la manera del mensaje y las variedades lingüísticas, entre otras (Lengua, aprendizaje y enseñanza).

Afirma además que se deben tener en cuenta las funciones (expresiva, directiva, poética de contacto, metalingüística, referencial, contextual y metacomunicativa), que hace que los acontecimientos comunicativos puedan ser útiles al hablante y al oyente. (Hornberger, 1989 p.47 a 62). Vista dentro de este marco de referencia, la competencia comunicativa le da un peso mucho mayor a la persona que al sistema comunicativo. Su interés primordial radica en describir los conocimientos y habilidades que posee un individuo para comunicarse eficiente y adecuadamente. Es decir, se trata de un modelo de lenguaje que se dirige más hacia la conducta comunicativa y la vida social. Considera que existen reglas de uso que, de no tomarse en cuenta, volverían inútil las reglas gramaticales (Maqueo, 2005).

Por su parte, la propuesta de un *enfoque sociocultural* desarrollada por Vygotsky que no discute con el enfoque comunicativo, sino que aporta específicamente otros aspectos relevantes a

la hora de abordar el lenguaje desde el contexto. De acuerdo con esto, uno de los postulados del autor en mención, se refiere a la concepción del lenguaje como uno de los instrumentos para la comprensión de los procesos sociales como la comunicación y el pensamiento. Señala además, que todo aprendizaje que se da en la escuela siempre tiene una historia previa, porque todo niño ya ha tenido experiencias (Vygotsky, 1979), por tanto el aprendizaje está interrelacionado con las vivencias de vida del niño, puesto que el conocimiento es un desarrollo intelectual que se construye a través de habilidades que se inducen en la interacción social.

Ahora bien, cuando se habla de comunicación, esto implica la presencia de dos interlocutores como mínimo, que ejercen su habilidad de hablar o comunicar ideas, para que el otro reciba y retorne su mensaje; esto es un acto social, que como bien se ha venido argumentado implica también valores y actitudes no solo en lo que a la lengua se refiere, sino también a actitudes y valores referentes a la dimensión *sociocultural* (Cassany, 2006), hablar implica también saber escuchar, respetar la palabra del otro cuando hace uso de su habilidad para comunicarse.

En tal sentido, Cassany (2006) menciona que “venimos al mundo con la mente en blanco; quizá tengamos una capacidad innata para adquirir el lenguaje, pero sólo la podemos desarrollar al interactuar con una comunidad de habla determinada” (p. 33) Al respecto, la orientación sociocultural entiende la lectura y la escritura como actividades sociales, en cada lugar y cada momento estas prácticas han adoptado características particulares.

Debido a esto, como leer y comprender son tareas sociales. El significado del texto no se aloja en las palabras ni es único, estable u objetivo. Al contrario, se ubica en la mente del lector. Se elabora a partir del conocimiento previo que este aporta y, precisamente por tal motivo, varía según los individuos y las circunstancias. Leer es una práctica cultural que requiere analizar las particularidades de unos hábitos y unas prácticas comunicativas insertadas en una comunidad (Cassany, 2006).

Finalmente, como perspectivas diferentes que buscan cambiar las prácticas tradicionales de la enseñanza del lenguaje, el enfoque comunicativo y el enfoque sociocultural cuyas finalidades son abordar una situación social de enunciación, favoreciendo un aprendizaje real y permanente, a través de diferentes rutas metodológicas como es en este caso la secuencia didáctica explicada a continuación.

1.7 Secuencia didáctica

En las situaciones de aprendizaje, la didáctica es definida como todas aquellas acciones y normas para dirigir un proceso de enseñanza adecuado, que busca lograr unos objetivos, a partir de la creación de condiciones para que haya una verdadera apropiación del conocimiento, con el fin de conseguir la transformación de los procesos de las prácticas educativas. Pues como afirma Mallard (2001) “El maestro puede enseñar, pero todo puede ser inútil si el alumno no aprende” (p. 18).

De acuerdo a lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (2008) cuando define entre las competencias del docente “Didáctica es la capacidad para aplicar diferentes modelos y metodologías pedagógicas, así como de incorporar en el currículo las normas técnicas curriculares establecidas por el MEN, para facilitar la adquisición y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes” (p. 14).

Por lo anterior, una secuencia didáctica es una estrategia metodológica que orienta y facilita el desarrollo práctico de un proceso reflexivo del aprendizaje en el que intervienen estudiantes, el docente, los contenidos de la asignatura y el contexto. Además es una herramienta que evita la constante improvisación y la dispersión de los contenidos en el aula.

Pese a que en los últimos años la secuencia didáctica se ha venido abordando por diversos autores (Camps, 1995, 2003; Dolz, 1995), aún hoy para muchos docentes puede resultar desconocido en el ambiente escolar. Ni hablar de las ventajas que también por supuesto resultan ajenas, aun cuando esta propuesta puede convertirse en un factor valioso dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, pues facilita el trabajo mismo de ambos sujetos, docente – estudiante, respectivamente, en las distintas áreas del conocimiento en la escuela.

Para Camps (2003) la secuencia didáctica es una unidad de enseñanza de la composición (oral, escrita) que se define por las características siguientes:

En primer lugar, se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.

En segundo lugar, la producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.

En tercer lugar, Se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. La articulación del trabajo de producción global y de unos objetivos puntuales se fundamenta en el concepto de “foco” de la actividad. Los alumnos llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica preferente se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.

En cuarto lugar, el esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción, evaluación.

Por lo anterior, se retoma en la presente investigación el concepto general de Camps (2003) sobre secuencia didáctica para aplicarlo en el área de la comprensión lectora, ajustando las fases que comprenden el desarrollo de la secuencia, las cuales se definen para este caso de la siguiente manera:

La Fase de Preparación es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiaran el desarrollo y la práctica; es también la fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc. Tiene lugar actividades muy variadas como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, etc. El objetivo de estas actividades es ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma.

La Fase de Desarrollo y Práctica es donde se pretende profundizarlos conceptos partiendo de la teoría con el fin de alcanzar un aprendizaje en los estudiantes, se busca lograr que una vez en la práctica los estudiantes hagan uso de los conocimientos aprendidos en relación con la comprensión lectora, mediante la realización de diversas actividades propuestas con objetivos determinados.

La Fase de Evaluación debe basarse en primer lugar en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción. Es por lo tanto una evaluación formativa. Las tres fases pueden interrelacionarse. Se pueden dar fases de evaluación, por ejemplo, que lleven a la necesidad de intensificar la preparación en algunos aspectos no previstos, con una nueva elaboración de la información, aportaciones nuevas, etc.

Y por último, en el desarrollo de la secuencia hay una continua interacción entre oral y escrito y entre lectura y escritura. La interacción entre compañeros y con el maestro es un elemento fundamental para la elaboración del texto en todas las fases. La lectura y el análisis de

textos juegan distintas funciones, una de las cuales es ofrecer «modelos» textuales que sirven de punto de referencia.

Las anteriores características ilustran de manera amplia el trabajo y los logros que se pueden alcanzar con los estudiantes, haciendo uso de la secuencia didáctica en el aula de clases.

Otras definiciones a propósito de la secuencia didáctica según Pérez y Roa (2010) son las siguientes:

- Secuencia didáctica en el campo del lenguaje, entendida como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje.
- Las secuencias didácticas son unidades de trabajo que se ocupan de procesos y saberes muy puntuales.
- En otras palabras, una secuencia didáctica concreta unos propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje, planeados por el docente, y vincula unos saberes y saberes hacer particulares, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido.
- Otro elemento clave de una secuencia es que está ligada a una producción discursiva específica: un texto, una intervención oral pública, una disertación.

Queda claro entonces, que parte de los beneficios de la secuencia didáctica es que los estudiantes desplieguen su capacidad de comprender los textos que abordan, a través de las

herramientas que le son facilitadas para que desarrolle las actividades propuestas en el aula, y que su aprendizaje sea realmente significativo.

En fin, la secuencia didáctica entendida como una ruta de acciones para alcanzar un propósito de enseñanza de una manera organizada, permite la revisión y la reflexión del quehacer docente permitiendo la reconstrucción y el planteamiento de nuevas situaciones de enseñanza como se explica en el siguiente apartado.

1.8 Prácticas reflexivas

La sociedad cambia y con ella las profesiones y su cultura. La profesión docente no es ajena al cambio, con sus ritos, procedimientos, metodología. Se exige una nueva forma de aprender y, en consecuencia de enseñar.

En este aspecto, en el ámbito del desarrollo docente, la difusión y experimentación de la práctica reflexiva metodológica es un fenómeno creciente. Se habla de práctica reflexiva, en cuanto a la metodología en que los elementos principales son las mismas experiencias del docente en el contexto y las reflexiones sobre su práctica. Si bien el uso de la expresión práctica reflexiva es creciente y de uso muy común en los contextos formativos, no se puede olvidar que para su implementación como propuesta formativa requiere por parte de quien la lidera una profunda comprensión de significado conceptual.

Las teorías que fundamentan las prácticas reflexivas son aquellas que consideran al profesor como un intelectual crítico, reflexivo y conciben la práctica docente como práctica profesional y social contextualizada. Como es la De Vicente (2002) “El principio básico del movimiento de Práctica reflexiva implica un reconocimiento del profesor en un papel activo, considerándolo capaz de formular propósitos y fines de su trabajo y de jugar un papel esencial en el desarrollo del currículum y la reforma en la escuela” (p.96).

Para Perrenoud (2001) en cuanto a la fundamentación, afirma que “La orientación hacia la práctica reflexiva podría suponer una forma original de aunar los objetivos ambiciosos y la toma de conciencia de la realidad” (p. 17), lo cual en el caso de docentes establece la relación intrínseca que debe existir entre el maestro reflexivo y su propio quehacer en el aula.

Por su parte Schön (1992) concibe la reflexión “entendida como una forma de conocimiento, como un análisis y propuesta global que orienta la acción” (p. 8). Ya que se actúa en función de experiencias, de roles, de situaciones, de intereses, de perspectivas políticas y económicas. Y para cada situación problemática los individuos las enfrentan de maneras muy diferentes.

Así mismo, Schön (1992) dice que “Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico” (p. 72), es decir, se trata de entrar en el aula con el objetivo de investigar, y no de aplicar únicamente lo aprendido en la universidad o en los cursos de formación. Hay que ser críticos, introducirse en un proceso de cuestionamiento, de indagación, de análisis y de experimentación, de generación de nuevas estrategias de actuación,

de reconceptualización y, en su caso, de cuestionamiento de los esquemas, de las creencias y de las teorías implícitas.

En la actualidad la práctica docente necesita ser transformada, está en el instante justo de buscar otra mirada en la enseñanza, de que el maestro se reencuentre se piense, se observe en sus acciones y que diariamente se convierta en un inspector de su práctica docente, siempre con el fin de mejorar día con día. Esto permite ver la realidad misma, detectar las problemáticas del aula y a su vez poder atenderlas con la finalidad de buscar el desarrollo de aprendizajes significativos y de competencias. Y para que surjan docentes con estas características, que le brinden al alumno su apoyo incondicional, es preciso una reflexión en la acción para obtener una práctica reflexiva como lo expresa Perrenoud (2004).

2. Marco Metodológico

En este capítulo se presenta el marco metodológico del proyecto, en el que se explicita el tipo de metodología llevada a cabo durante la investigación, diseño, la hipótesis a corroborar, las variables dependiente e independiente y el procedimiento para alcanzar los objetivos propuestos.

2.1 Tipo de investigación

Esta investigación por un lado se encuentra enmarcada en el paradigma cuantitativo en el cual según lo planteado por Imbernón (2002) “el investigador manipula deliberadamente las variables, siempre se produce una provocación del fenómeno por parte del investigador con la finalidad de observar y medir” (p. 20), desde esta perspectiva los datos se manipulan intentando buscar las causas de los efectos, para una posible generalización o réplica.

Por otro lado, se complementa la investigación con el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza, puesto que pretende descubrir y comprender la teoría y la práctica educativa más que explicarla, a través de la indagación reflexiva con la finalidad de asumir transformaciones que mejoren la enseñanza de la lengua en las aulas de clase.

2.2 Tipo de Diseño

El diseño es cuasi-experimental, debido a que la muestra no es seleccionada al azar, sino predeterminada por los grupos ya existentes. Además, es un diseño intragrupo de tipo Pre-

test/Pos-test, pues el grupo se mide en dos momentos: antes de implementar la secuencia didáctica (Pre-test) y posterior a su aplicación (Pos-test), mediciones que son contrastadas para dar cuenta de la incidencia de dicha secuencia en la comprensión lectora de los estudiantes.

2.3 Hipótesis

2.3.1 Hipótesis Nula.

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural no mejorará la comprensión de textos argumentativos, de los estudiantes de grado octavo de la institución educativa San Nicolás de la ciudad de Pereira.

2.3.2 Hipótesis de trabajo.

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural mejorará la comprensión de textos argumentativos, de los estudiantes de grado octavo de la institución educativa San Nicolás de Pereira.

2.4 Variables

2.4.1 Variable Independiente: Secuencia Didáctica.

Para esta investigación se propone la secuencia didáctica como variable independiente y que es definida por Camps (2003), como un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado periodo de tiempo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos.

En este sentido, se diseñó una secuencia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos de los estudiantes del grado octavo de educación básica secundaria, cuya operacionalización se presenta a continuación:

Tabla 1
Variable Independiente

Operacionalización de la Variable Independiente: Secuencia Didáctica
<p>Es un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos (Camps 2003, p. 40- 43).</p>
<p>En lo que se refiere a la estructura de una secuencia didáctica, esta se plantea en tres fases, que en el caso de la comprensión abordada en la presente investigación, se denominaron: Primera fase (Presentación), segunda fase (Desarrollo y práctica), tercera fase (Evaluación).</p>

DIMENSIÓN	INDICADORES
<p>Presentación</p> <p>Es la etapa en la que se busca la motivación de los estudiantes, la indagación de los conocimientos previos con el fin de promover un aprendizaje significativo a través de la integración de los conceptos nuevos. En este momento se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán el proceso de comprensión.</p> <p>También en la fase de la presentación se realiza las primeras actividades para explorar los conocimientos necesarios y llevar a cabo el proceso de comprensión: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc.</p> <p>El objetivo de estas actividades es ofrecer estrategias de planificación para que más adelante los estudiantes sean capaces de realizarlas de forma autónoma.</p>	<p>Plantear los objetivos de la secuencia didáctica y de las actividades. Además, establecer acuerdos sobre la metodología, los aprendizajes, las responsabilidades y resolver inquietudes generales.</p> <p>Indagar en los estudiantes los conceptos previos que poseen en cuanto a la argumentación.</p> <p>Motivar a los estudiantes, planteando un tema de interés general a desarrollar a lo largo de la secuencia didáctica.</p>
<p>Desarrollo y práctica</p> <p>Es aquella etapa en que los estudiantes profundizan en los conceptos, de acuerdo con</p>	<p>Implementar la secuencia.</p> <p>Comparación de los tipos de texto, características del texto argumentativo, forma</p>

<p>el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, etc. Se puede llevar a término individualmente o colectivamente, puede ser de larga o de corta duración, etc.</p> <p>Durante la etapa del desarrollo y la práctica, los estudiantes pueden utilizar el material elaborado durante la fase de presentación. Sin embargo, la interacción oral con los compañeros y sobre todo con el docente es el instrumento imprescindible para aprender a seguir los procesos adecuados en la comprensión textual.</p>	<p>textual del artículo de opinión, identificación de los argumentos/contraargumentos, reconocimiento del punto de vista del autor, del lector, determinar el uso y la función de los marcadores textuales, entre otras actividades.</p> <p>El estudiante debe participar de manera activa en las actividades propuestas por el docente: pregunta, responde, lee, escribe, expone y explica lo que se considera necesario.</p>
<p>Evaluación</p> <p>El propósito es comprobar la interiorización de los conceptos trabajados durante la secuencia didáctica, al tiempo que el estudiante se hace consciente de su propio proceso de aprendizaje.</p>	<p>El estudiante debe realizar reflexiones metacognitivas que permitan el reconocimiento, no solo de lo aprendido, sino también del cómo lo logró. Para ello se tiene en cuenta la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.</p> <p>El estudiante debe evidenciar los conocimientos adquiridos con el fin de retroalimentar los aspectos que sean necesarios.</p> <p>Hacer cierre de las actividades reflexionando sobre los aprendizajes adquiridos al tiempo que se llega a conclusiones y recomendaciones con respecto a la secuencia didáctica.</p>

2.4.2 Variable dependiente: Comprensión lectora.

Como variable dependiente se trabaja la comprensión lectora definida desde una concepción sociocultural como una “construcción social” que varía a lo largo de la historia, la geografía y la actividad humana. En cada contexto, leer ha adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos que cumplen unas determinadas funciones. A propósito Cassany (2006) refiere que “Leer es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas” (p. 38). De acuerdo con lo anterior, se propone analizar la comprensión desde los *tres planos de la lectura* propuestos por el autor.

Tabla 2
Variable dependiente

Operacionalización de la Variable Dependiente: Comprensión Lectora
<p>“LEER ES COMPRENDER”</p> <p>Se distingue tres planos de lectura: leer ‘las líneas’, leer ‘entre líneas’ y leer ‘detrás de las líneas’, que Alderson (2000) refiere respectivamente a comprender el significado literal del texto, sus inferencias y hacer una evaluación crítica del mismo (Cassany, 2006).</p> <p>Por lo tanto, ser competente en la comprensión de textos argumentativos consiste en analizar una situación, identificar un punto de vista del autor, pronunciarse a favor o en contra de algo e identificar los razonamientos utilizados. De esta manera, la comprensión de textos argumentativos se vuelve más enriquecedora debido a la experiencia de intercambiar información, ideas, críticas que se tengan al respecto del texto leído. En este sentido Cassany y Sala (2009) afirman que “Leer es, pues, saber comprender los puntos de vista del autor y</p>

contrastarlos con los nuestros” (p. 81), es decir, adoptar puntos de vista frente a diversas situaciones, favoreciendo la lectura y el pensamiento crítico.

DIMENSIONE	INDICADORES	ÍNDICES	
S		El reconocimiento de los elementos que hacen parte de cada uno de las dimensiones le permite al lector obtener la puntuación. 1 Cumple 0 No cumple el indicador.	
Leer las líneas	Conectores textuales	1	Reconoce
Leer las líneas se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los semas pertinentes.	Las marcas textuales y/o conectores son palabras que establecen diversos tipos de enlaces entre las ideas del texto.	0	No
			reconoce los conectores y sus funciones, empleados en el texto argumentativo.
	Significado de las palabras	1	Comprend
	El significado es la acepción correcta que tiene una palabra usada en un contexto determinado.		e el significado de las palabras a partir del contexto en el que se encuentran.
Desde la concepción sociocultural, las palabras del discurso		0	No
			comprende el

aportan una parte importante en la construcción del significado.			significado de las palabras a partir del contexto en el que se encuentran.
De esta manera, el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector, tienen origen social. Quizás las palabras induzcan el significado, también, quizá el lector utilice sus capacidades para construirlo.	Idea principal del párrafo	1	Identifica la idea principal o contenido de un párrafo en el texto argumentativo.
	Idea principal es el enunciado más importante que el autor quiere transmitir sobre un tema en un párrafo determinado.	0	No identifica la idea principal o contenido de un párrafo en el texto argumentativo.
Leer entre líneas	Connotaciones	1	Interpreta las connotaciones de las expresiones utilizadas por el autor respecto a lo que dice.
Leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el	La connotación de una expresión se entiende como el sentido que una palabra o frase adopta y estas pueden variar para cada persona o colectivo.	0	No interpreta las connotaciones de las expresiones utilizadas por el autor respecto a lo que dice.

significado relevante del escrito.	Función	1	Identifica
	La función que desempeña el texto hace referencia a la tipología textual y su propósito comunicativo.		la función que desempeña el texto.
Para la orientación sociocultural, aprender a leer no basta con saber decodificar las palabras o hacer las inferencias, es necesario conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, que funciones desarrolla y cómo lo utiliza el autor y el lector. Todo discurso tiene una función que desempeña el texto (Tipología y propósito), un contenido (Tema) y una forma (organización estructural).	Forma textual	1	Reconoce
	Es reconocer la organización estructural del discurso del autor.		el orden textual en la que está organizado el discurso.
		0	No
			reconoce el orden textual en la que está organizado el discurso.
	Contenido	1	Interpreta
	El contenido o tema es interpretar la coherencia global del discurso desde una comunidad enmarcada con su cultura.		el contenido global del texto, a partir de la relación entre la información presentada y lo que conoce.
		0	No
			interpreta el contenido global del texto, a partir

			de la relación entre la información presentada y lo que conoce.
Leer detrás de las líneas	Intencionalidad Es reconocer los intereses que tiene el autor al construir y presentar un texto.	1	Reconoce la intencionalidad del autor y el abordaje que éste hace del tema
Leer detrás de las líneas se refiere a la capacidad de comprender qué pretende el autor, por qué lo escribió, con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad, etc.); y poder articular una opinión personal respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes o no. Exige disponer de mucha más información de la que aporta el texto o de la que este reclama que el lector aporte.		0	No reconoce la intencionalidad del autor y el abordaje que éste hace del tema.
	Punto de vista del autor El punto de vista del autor consiste en la opinión expuesta que se mantiene y se demuestra con razonamientos	1	Reconoce el punto de vista planteado por el autor.
		0	No reconoce el punto de vista planteado por el autor.
	Argumentos/Contrargumentos Los argumentos y contrargumentos son las pruebas o razones que utiliza el autor para justificar o refutar algo, para	1	Distingue los argumentos y posibles contraargumentos planteados por el autor en el texto.

Detrás de las líneas, es el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor. Asimismo, leer críticamente es reaccionar ante los discursos de los otros.	convencer o persuadir sobre lo que se afirma o niega.	0	No distingue los argumentos y posibles contraargumentos planteados por el autor en el texto.
	Punto de vista del lector	1	Adopta un punto de vista frente a la opinión del autor
	Asumir un punto de vista consiste en la relación entre el lector, texto y autor que determina la percepción y la reacción de la información presentada.	0	No adopta un punto de vista frente a la opinión del autor.

2.5 Población

Los estudiantes de grado octavo de básica secundaria del sector oficial del Municipio de Pereira, con un promedio de edades entre los 13 y 15 años.

2.5.1 Muestra.

Para esta investigación se trabajó con el grupo de grado octavo de la Institución Educativa San Nicolás. El grupo 8-1 cuenta con 24 estudiantes, 15 hombres y 9 mujeres. Sus edades oscilan entre los 13 y los 18 años aproximadamente. Algunos estudiantes son antiguos y otros matriculados por primera vez para el grado que cursan. Su estrato socioeconómico es bajo.

Es un grupo cuyo promedio de desempeño académico se ubica en el rango nacional Básico, según el Decreto 1290 del 2009.

Acerca de las familias, se puede afirmar que la mayoría son de grupos de familias disfuncionales que en su defecto no han tenido la posibilidad de acceder a educación formal, muchos de ellos son trabajadores, trabajadores independientes y amas de casa, no poseen estabilidad económica ya que dependen de trabajos en muchos casos informales.

Tabla 3
Unidad de análisis: muestra

Género	Edad	Condición socio-económica
Masculino y femenino	13 a 18 años	Estudiantes de estratos 0, 1 y 2

Tabla 4
Unidad de análisis y de trabajo

Unidad de análisis: Prácticas de enseñanza de la lengua castellana	
Unidad de trabajo: Docente Yeidi Andrea Suaza Giraldo	
Formación académica	Años de experiencia
Licenciada en Español y Comunicación Audiovisual.	10 años en educación básica secundaria y media.
Estudiante de Maestría en Educación.	

2.6 Técnicas e Instrumentos

El instrumento que se utilizará para determinar la incidencia de la secuencia didáctica en el análisis cuantitativo son dos cuestionarios cerrados de opción múltiple con única respuesta, de acuerdo a las tres dimensiones de lectura (Cassany, 2006) y el instrumento para el análisis cualitativo es un diario de campo llevado a cabo por la docente durante la aplicación de la Sd, que surge como un acuerdo de la línea de investigación.

El instrumento de evaluación de los niveles de comprensión está estructurado por un texto argumentativo tipo artículo de opinión y un conjunto de quince preguntas de lectura (cinco preguntas de “las líneas”, cinco preguntas de “entre líneas” y cinco de “detrás de las líneas”).

2.6.1 Cuestionario.

En cuanto al texto de lectura utilizado para responder los cuestionarios fueron seleccionados con rigurosidad por parte de la investigadora y es un texto real del género periodístico que cuenta con una tesis o postura clara frente a una temática, una serie de argumentos que apoyan dicha tesis y además posee una superestructura bien definida en términos de introducción, desarrollo y conclusión. Por otra parte, aborda una temática que resulta de interés para los estudiantes (ver anexos 7 y 9).

La validación del instrumento se llevó a cabo en dos etapas. En primer lugar, se realizó un pilotaje con un grupo de estudiantes similar al elegido para la investigación; esto permitió

identificar la claridad del texto y de las preguntas, así como el tiempo invertido para responderlo. El análisis de estos resultados condujo a cambios, tanto en la redacción de algunas preguntas y orden de presentación, como en la revisión y ajuste de algunas pautas de evaluación de la prueba.

Posteriormente se envió el instrumento al juicio de los expertos en el campo de didáctica del lenguaje Mg. Alejandro Marín Peláez y Mg. Carlos Emilio Puerta; este proceso permitió evidenciar algunos aspectos por mejorar que fueron ajustadas en su debido momento antes de la aplicación a los grupos de trabajo. Validado el instrumento se procedió a evaluar la comprensión lectora a partir de las siguientes tablas de valoración:

Tabla 5
Desempeño en las dimensiones de comprensión

ANÁLISIS POR ESTUDIANTE EN LAS DIMENSIONES DE COMPRENSIÓN				
DESEMPEÑO	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
Numero de respuestas esperadas por cada dimensión	2	3	4	5
Porcentaje equivalente	40%	60%	80%	100%
Número de respuestas esperadas por todas las dimensiones	6	9	12	15

Tabla 6
Desempeño del grupo en las dimensiones de comprensión

ANÁLISIS GLOBAL DEL GRUPO EN LAS DIMENSIONES DE COMPRENSIÓN				
DESEMPEÑO	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
Numero de respuestas esperadas por cada dimensión	30	60	90	120
Porcentaje equivalente	25%	50%	75%	100%
Número de respuestas esperadas por todas las dimensiones	90	180	270	360

2.6.2 Diario de campo.

Además, para el análisis cualitativo se utiliza un diario de campo y se registra la información obtenida en las diferentes sesiones de trabajo implementadas desde la secuencia didáctica. Específicamente, se exponen de forma organizada los datos o información descriptiva de las realidades encontradas en las distintas actividades o tareas realizadas para luego categorizar de acuerdo a la información consignada. El diario de campo evidencia la propia percepción del docente acerca de su práctica. También, permite enriquecer la relación teoría–práctica, debido a que, la práctica como la teoría se retroalimentan y hacen que los diarios adquieran importancia en la investigación

Para el análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas de la docente, entendidas estas como las prácticas reflexivas de la enseñanza a partir de la implementación de la Sd. las cuales son definidas por Perrenoud (2001) y Shön (1992), como los conocimientos que orientan una

acción determinada, se realiza la lectura y la interpretación de la información compilada en el diario de campo (ver anexos 11 y 12).

A continuación, se presenta las categorías que surgen de los acuerdos establecidos por los investigadores, teniendo en cuenta los autores Perrenoud (2001) y Shön (1992) desde la conceptualización de las prácticas reflexivas y que serán analizadas desde el diario de campo.

Tabla 7
Categorías para las prácticas reflexivas.

PRÁCTICAS REFLEXIVAS	
CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Descripción	Relatar lo que se hizo durante la clase.
Percepción de los estudiantes	Son aquellos juicios o valoraciones acerca del aprendizaje o comportamiento de los estudiantes.
Desafíos	Es la capacidad para resolver las situaciones imprevistas durante el desarrollo de la clase.
Cuestionamientos	Son los interrogantes que surgen durante el desarrollo de la clase.
Auto-percepción	Referido a los sentimientos y emociones que me surgen o generan de la clase.
Auto-reflexión	Son los juicios o valoraciones acerca de mi propia práctica de enseñanza.

2.7 Procedimiento

El procedimiento para la presente investigación está dado en las siguientes fases:

Tabla 8
Procedimiento de la investigación.

PROCEDIMIENTO		
FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
1.Diagnóstico	Diagnóstico de la comprensión de textos argumentativos: *Elaboración del instrumento. *Validación: a. Prueba piloto. b. Juicio de expertos. *Evaluación de la comprensión de textos argumentativos previa a la intervención.	Texto argumentativo. (Artículo de opinión) Cuestionario
2. Intervención y reflexión	Diseño de la secuencia didáctica. Implementación de la secuencia didáctica Diligenciamiento del diario de campo	Secuencia didáctica Diario de campo
3. Evaluación	Evaluación de la comprensión de textos argumentativos después de la intervención.	Cuestionario de comprensión lectora.
4. Contrastación	Análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial (Pre-test) y la evaluación final (Pos-test).	Estadística descriptiva Resultado Prueba Pre-test Resultado prueba Pos-test

3. Análisis de los Resultados

El siguiente apartado tiene como objetivo presentar el análisis cuantitativo e interpretación de los resultados de la investigación, y las reflexiones que emergen de la práctica pedagógica desde la perspectiva cualitativa.

Ahora bien, los resultados surgen de la implementación de una secuencia didáctica (Sd) con los estudiantes de grado octavo de la I.E. San Nicolás, cuyo propósito fue determinar su incidencia en la comprensión de textos argumentativos. En suma, la metodología empleada para el análisis de datos se resume en dos principales pasos: 1. Análisis cuantitativo de comprensión lectora y 2. Análisis cualitativo de la práctica pedagógica.

En el análisis cuantitativo de la comprensión lectora, se realiza una comparación general de los desempeños de los estudiantes en las pruebas Pre-test y Pos-test. Posteriormente, se exponen los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones de comprensión que conforman la variable dependiente: Las líneas, entre líneas y detrás de las líneas (Cassany, 2006), para interpretar la incidencia de la secuencia didáctica en la comprensión lectora de los estudiantes.

De otro lado, en el análisis cualitativo de la práctica pedagógica se hace una interpretación de las categorías surgidas de un diario de campo llevado por la docente durante la aplicación de la Sd: descripción, percepción de los estudiantes, desafíos, autopercepción, auto-reflexión y cuestionamientos; con el propósito de realizar una reflexión acerca de las práctica docente, la enseñanza de la comprensión y todos aquellos aspectos incluidos en el proceso.

3.1 Análisis cuantitativo de la comprensión lectora

A continuación se presenta el análisis de estadística descriptiva de los resultados totales del Pre-test y Pos-test, obtenidos de los 24 estudiantes evaluados de grado octavo de la I.E San Nicolás.

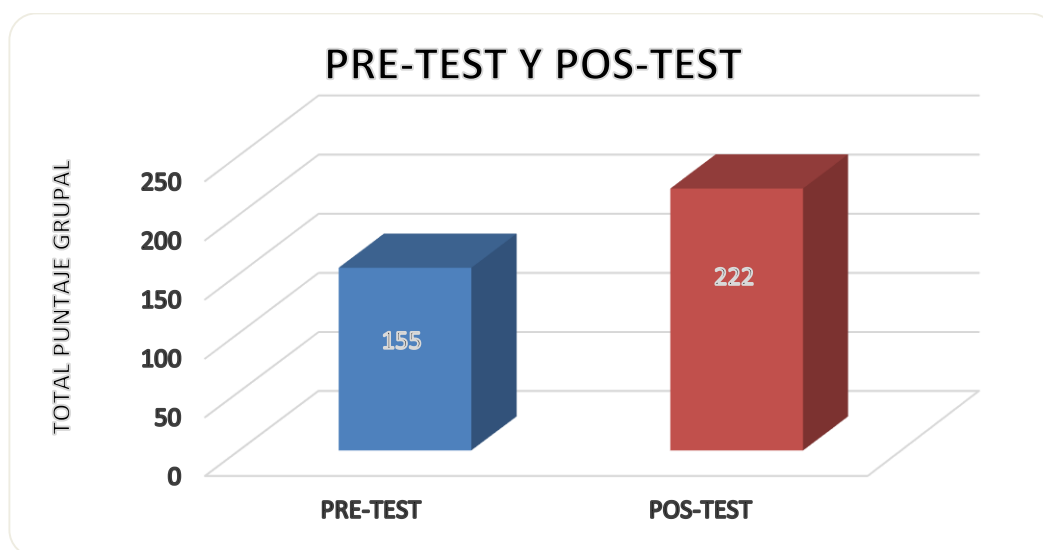
Tabla 9
Estadística descriptiva

ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA		
	PRE-TEST	POS-TEST
Media	6,4583333	9,25
Error típico	0,3758043	0,35227007
Mediana	6,5	9
Moda	7	9
Desviación estándar	1,8410575	1,72576385
Varianza de la muestra	3,3894928	2,97826087
Curtosis	-0,2882182	-0,1504885
Coefficiente de asimetría	0,1633906	0,4083475
Rango	7	7
Mínimo	3	6
Máximo	10	13
Suma	155	222
Cuenta	24	24

Para el análisis y la interpretación de la información se aplicó la estadística descriptiva, utilizada con frecuencia para probar hipótesis de investigaciones con dos características principalmente: cuando se estudia una variable independiente, en este caso la Secuencia didáctica, y cuando los mismos sujetos se desempeñan y evalúan en condiciones iguales durante el Pre-test y Pos-test. De esta forma, se establecen las diferencias que se dieron entre las dos pruebas, con el fin de probar la validez de la hipótesis de trabajo, o en caso contrario rechazarla.

Como se evidencia en la anterior tabla, el aumento en los valores de la media, mediana y moda en la prueba final Pos-test indica una transformación positiva en el proceso evaluado de los estudiantes, en este caso de la investigación, la comprensión lectora, con respecto a los resultados de los valores de la prueba inicial Pre-test antes de la implementación de Sd.

3.1.1 Resultado general



Gráfica 1 *Resultado general del grupo*

De acuerdo a la gráfica anterior se observa la mejoría que se obtuvo con los puntajes totales en el Pos-test después de aplicar la Sd. Entre el Pre-test y el Pos-test hubo un incremento de 67 puntos, se demuestra de esta manera, que los estudiantes comprenden mucho mejor los textos argumentativos que leen. De acuerdo con la anterior tabla y detallando los datos desde los factores de media, mediana, moda y sus respectivos resultados 6.45, 6.5 y 7 en el Pre-test y de 9.25, 9 y 9 en el Pos-test, se observa que hubo un incremento en el desempeño de los estudiantes, lo cual permite afirmar que hubo una mejoría en la comprensión lectora.

Así es que, en términos de desempeño, el grupo en general, de acuerdo a los resultados obtenidos y teniendo en cuenta la escala de valoración expuesta en el capítulo anterior, se pasó de un nivel Básico (155) a Alto (222), confirmando que las actividades de la Sd. a partir del artículo de opinión permitieron la apropiación del lenguaje para la comunicación y la capacidad de argumentación de los fenómenos sociales. De esta manera, se confirma la lectura como una práctica para comprender el mundo de la vida e interpretar la realidad. Al respecto Zavala (2002) menciona que “los significados y las practicas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos” (citado en Cassany, 2006, p. 21).

Sin embargo, de los datos del Pre-test se puede inferir que en un principio hubo falencias que evidenciaban los estudiantes frente a la comprensión de textos argumentativos, dados posiblemente a las dificultades presentadas con los procesos de lectura, como resultado de una educación tradicionalista y predominio de otras tipologías textuales en aula de clase (Del Pino, 2009; Guerra y Pinzón, 2014). Se puede afirmar que hay un marcado ausentismo de la

argumentación en ciertos niveles escolares, ha redundado en las dificultades para comprender este tipo de textos.

Por lo anterior, se buscó que los estudiantes logaran comprender textos argumentativos, desde la importancia de descubrir la perspectiva del autor sobre un hecho determinado en el texto, confrontarlo con el punto de vista del lector, de una manera crítica y reflexiva. Además, se evidenció el conocimiento y las posturas de los estudiantes frente a ciertas situaciones del contexto y la realidad social actual, lo cual se encuentra en concordancia con lo planteado por Cassany y Sala (2009) quienes afirman que “Leer es, pues, saber comprender los puntos de vista del autor y contrastarlos con los nuestros” (p. 81), es decir, adoptar puntos de vista frente a diversas situaciones, favoreciendo la lectura y el pensamiento crítico.

Por consiguiente, es preciso afirmar que este incremento en los factores entre el Pre-test y el Pos-test, demuestran que los estudiantes mejoraron su desempeño a partir de la implementación de la Sd para la comprensión de textos argumentativos, constituyéndose así en una estrategia didáctica adecuada para mejorar los niveles de desempeño en lo que tiene que ver con los procesos de comprensión textual.

Se puede determinar además, que la secuencia didáctica orientó y facilitó el desarrollo práctico de las diversas actividades planteadas. También, se concibió como una propuesta flexible, es decir, que se adaptó a la realidad concreta de los estudiantes donde se aplicó, lo que posibilitó que los aprendizajes fuesen significativos para ellos.

Por otro lado, evitó la improvisación de temas y la dispersión de actividades, mediante un proceso reflexivo de los aprendizajes, en el que participaron los estudiantes, la docente, los contenidos de la asignatura y el contexto. Es decir, proporcionó un espacio apropiado para analizar e investigar la práctica pedagógica. En este sentido, Camps (2003) expone que, una secuencia didáctica concreta unos propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje, planeados por el docente en el marco de un contexto comunicativo que le otorga sentido. Lo cual es la tendencia actual, de comprender la función social de todas las prácticas académicas enseñadas en la escuela, para que no sean aprendizajes descontextualizados.

A partir del diseño e implementación de las actividades que se desarrollaron durante la aplicación de la secuencia didáctica con un objetivo común de aprendizaje. Se organizó los contenidos y todas las actividades relacionadas con el propósito de enseñanza y de aprendizaje, a partir de una situación comunicativa real (una mirada crítica a la problemática del agua en nuestro país a través del artículo de opinión), por medio del trabajo colaborativo, cooperativo y de los procesos metacognitivos en el aula, como principios didácticos del enfoque sociocultural (Cassany, 2006) en el que está enmarcada la Sd. Ya que con esta, se apostó por el desarrollo de valores, actitudes y habilidades cognitivas para fomentar las buenas prácticas de la lectura a partir de las experiencias en el aula y que puedan ser llevadas y aprovechadas en los demás entornos sociales del estudiante.

Por otra parte, las estrategias evaluativas y metacognitivas en la fase de cierre establecidas desde la Sd, donde los mismos estudiantes se cuestionaron sobre lo aprendido a través de preguntas y actividades que reconocían la importancia del saber trabajado y cómo fue

adquirido, lograron que los estudiantes tuvieran un nivel más autónomo en la valoración cualitativa del proceso llevado a cabo, además permitieron que fueran más conscientes de los aprendizajes y las dificultades presentadas frente a las actividades. Esto conllevó a que los jóvenes se sintieran sujetos participativos de un nuevo método de enseñanza y aprendizaje y no sujetos pasivos de una educación tradicionalista, que dicta y evalúa.

De acuerdo con lo mencionado, es probable afirmar que la implementación de la secuencia didáctica, mejoró la comprensión de textos argumentativos por parte de los estudiantes de grado octavo de educación básica secundaria de la IE San Nicolás. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se confirma la hipótesis de trabajo.

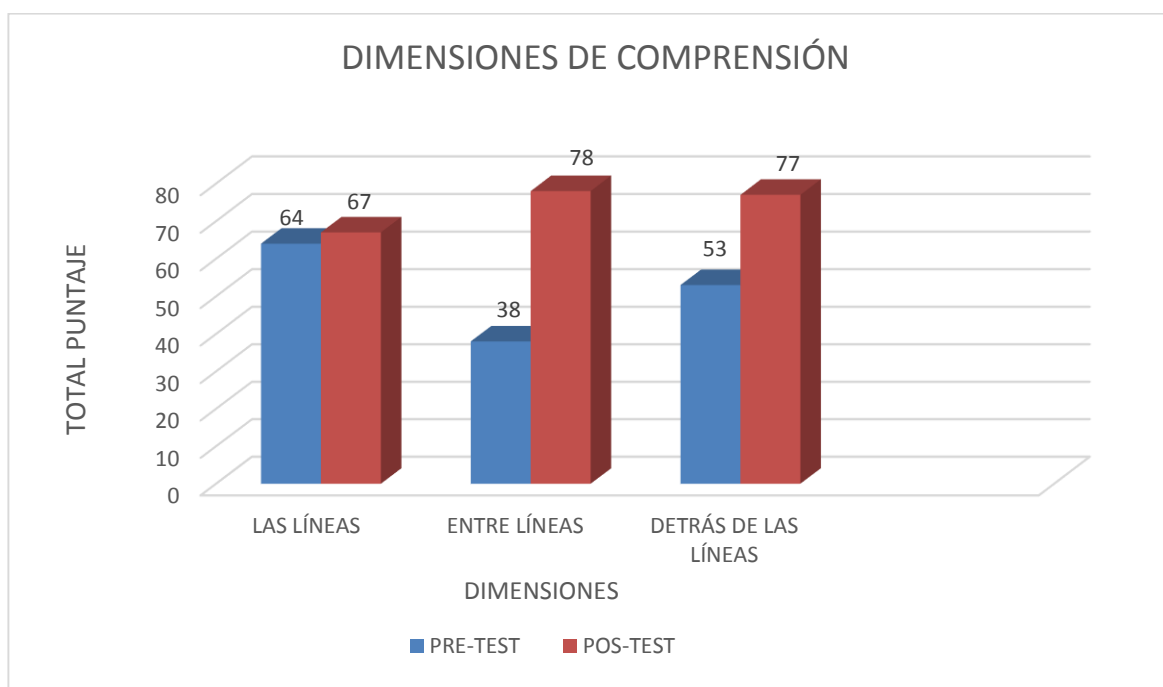
3.1.2 Análisis de las dimensiones de comprensión

Anteriormente, en el presente trabajo se menciona las dificultades mostradas por los estudiantes para afrontar la lectura y la comprensión de textos argumentativos, en este caso los artículos de opinión, debido al ausentismo de esta tipología y la predilección de otros en ciertos niveles escolares o educativos (Guerra y Pinzón, 2014; Del Pino, 2009), lo cual se evidenció en los resultados del Pre-test a nivel de las respectivas dimensiones. Sin embargo, teniendo en cuenta la necesidad de implementar estrategias que cuestionen una metodología tradicional que conciben el proceso lector como una práctica mecánica (Del Pino, Silva y otros 2009; García, 2011; Díaz & Hernández, 2002; Cassany, 2006) y conlleven progresivamente al mejoramiento de las prácticas de lectura en el aula a través de la aplicación de la Sd, observando reiteradamente una mejoría en los resultados del Pos-test de las dimensiones evaluadas.

A continuación, se especifica en la gráfica, la comparación en las tres dimensiones de comprensión planteados por Cassany. En la cual se determina que en la dimensión “las líneas” hubo un aumento de 64 a 67 en los puntajes totales, manteniéndose en un desempeño Básico, según la escala de valoración de desempeño. En “entre líneas” de 38 a 78, que corresponde el aumento de un desempeño Básico a Alto. Y finalmente “detrás de las líneas” de 53 a 77, como en la dimensión anterior mejora el desempeño de Básico a Alto. Lo que demuestra que en la dimensión que inicialmente en el Pre-test había más dificultad, tuvo mayor incremento según los resultados del Pos-test y confirma que las actividades como las lecturas y los análisis de artículos de opinión sobre un tema de interés (la problemática del agua en el país), del trabajo cooperativo en el aula, de la indagación de conocimientos previos y la aplicación de estrategias metacognitivas en las diferentes sesiones funcionaron para alcanzar una comprensión inferencial del texto determinado.

Así, en la dimensión de lectura “entre líneas” donde hubo un aumento significativo y que presentaba dificultades o menor puntaje en la prueba inicial, y que se caracteriza por indagar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas se fortaleció, probablemente, incidió el desarrollo de actividades como las planteadas en la sesión 3 de “Argumentación oral”, donde se evidenció que los estudiantes relacionaron el tema tratado allí, con todos esos conocimientos y lecturas que hacen a partir de los medios de comunicación (noticieros, internet) al cual tienen acceso diariamente y que contribuyen en la construcción de significados e interpretación de su entorno. Pues como afirma Cassany y Sala (2009) los conversatorios son diálogos inteligentes para construir significados e interpretación (p. 94)

La mencionada estrategia, desde Cassany (2006) y la concepción sociocultural permite comprobar en los discursos de los estudiantes los diferentes puntos de vista y la visión del mundo que cada uno de ellos tiene, que se evidencian en los resultados de la prueba final. Puesto que, en un texto no está todo explícito, hay una enorme cantidad de implícitos que dependen del tipo de texto, del autor y del contexto.



Gráfica 2 Análisis de las dimensiones de comprensión

Continuando con los resultados de las dos pruebas referentes al Pre-test y Pos-test en las dimensiones de comprensión, se observa que en la prueba inicial, prima en los estudiantes una comprensión de “las líneas”, es decir literal, que se centra en la información que está explícitamente expuesta en el texto, ya que el estudiante reconoce fácilmente el sentido de la mayoría de las expresiones del texto. Asimismo, define algunos conceptos que hacen parte del contenido de lo leído. En las líneas se requiere procesar las estructuras sintácticas del texto

(Cassany, 2006, p.61). De esta manera y de acuerdo a los resultados obtenidos, se confirma que las prácticas de lectura abordadas históricamente en el aula propenden por una enseñanza para decodificar y relacionar los signos gráficos, pensando erróneamente que la comprensión viene junto a este aprendizaje por añadidura (Del Pino, 2009, p.66). Por consiguiente, perduran en los estudiantes ciertas actitudes y hábitos que obstaculizan un proceso de lectura más reflexivo y crítico.

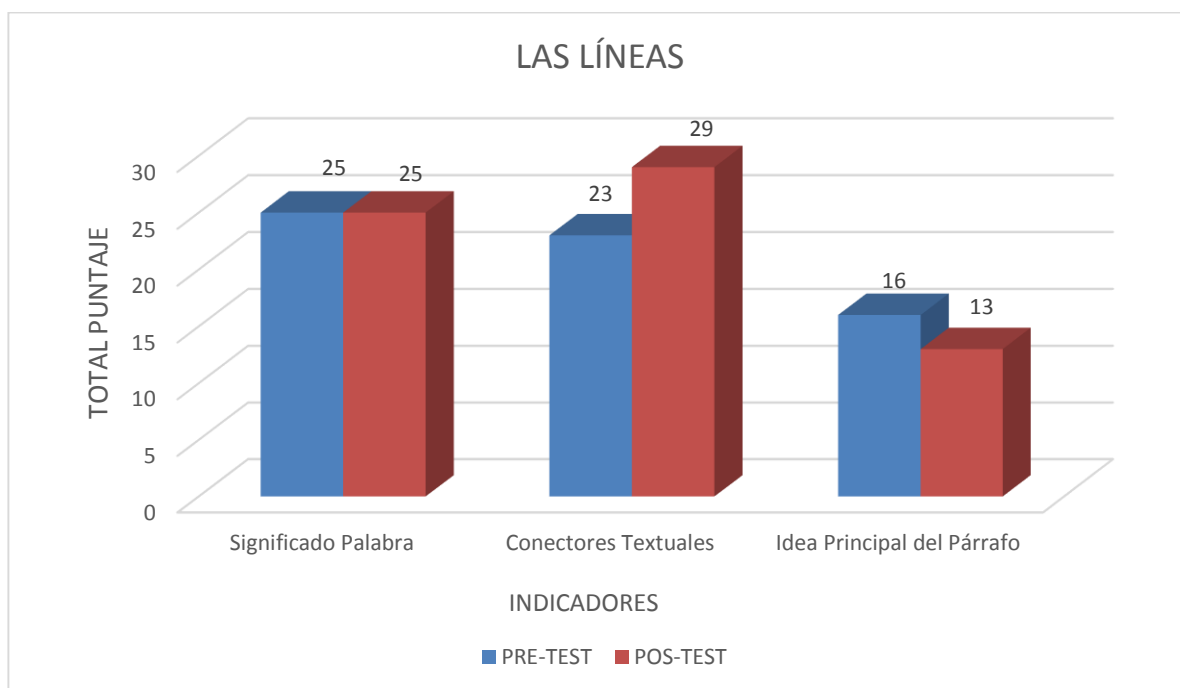
No obstante, también se evidencia claramente que en la prueba final en las dimensiones “entre líneas” la comprensión inferencial y “detrás de las líneas” como el crítico contextual, se desarrollaron con un puntaje significativo. La dimensión de comprensión entre líneas es muy poco practicada por los lectores, puesto que requiere de un considerable grado de abstracción, favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo. Así mismo, la dimensión detrás de las líneas busca que el lector sea capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica o detrás de las líneas tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

De lo anterior, y analizando los resultados que se obtuvieron, se demuestra que sí se lograron en gran medida los objetivos propuestos en las diferentes sesiones pedagógicas cuyo objetivo era brindar las herramientas para recuperar la información implícita y comentar el razonamiento del texto a partir de las particularidades del contexto y comunidad donde este surge, como lo plantea la concepción Sociocultural de Cassany, en la cual está enmarcada la Sd. desarrollada con los estudiantes.

También, se puede determinar que la dimensión que tuvo mayor puntaje fue en “entre líneas”, cuyos indicadores en la variable dependiente hacen referencia a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito, y actividades propuestas como la identificación del punto de vista o postura del autor frente a un tema en el artículo de opinión trabajado, el reconocimiento de los diferentes argumentos y contraargumentos expuestos, la identificación de las marcas textuales trabajadas en las sesiones 4, 5 y 6 de la Sd, contribuyeron de manera pertinente a alcanzar el objetivo de aprendizaje y analizar el texto desde la dimensión planteada. Desde Cassany (2006) inferir lo presupuesto en el texto contribuye de manera decisiva en la interpretación, desde la comunidad y la cultura donde este emerge. De esta forma, se demuestra que los estudiantes lograron identificar las posibles respuestas que no están explícitamente en el texto.

En resumen, existe un mejoramiento en la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes de grado octavo, sobre todo en la comprensión “entre líneas” y “detrás de las líneas”, en las que se desarrolla la capacidad para construir significados que se encuentran implícitos y realizar una lectura crítica del texto. En suma, componentes necesarios para la concepción de la lectura y la comprensión como prácticas sociales (Cassany, 2006; Solé, 1994; MEN, 1998).

3.1.2.1 Las líneas



Gráfica 3 Análisis dimensión las líneas en Pre-test y Pos-test

Retomando lo anteriormente mencionado, esta dimensión no presentó un cambio relevante frente a la prueba inicial, con respecto a la prueba final. Debido a que fue una de las dimensiones de lectura que presentó mayor puntaje en el Pre-test. Y en términos comparativos, se mantuvo el porcentaje de logro en la dimensión de comprensión literal, es decir, “las líneas” en los respectivos indicadores de ambas pruebas cuyos desempeños corresponden a Básico.

En el mismo sentido, analizando la gráfica anterior desde la dimensión “las líneas”, se determina que no hubo un aumento en el indicador de *significado de las palabras* en el Pre-test y en el Pos-test. En cuanto al indicador de las *marcas textuales* hubo un incremento de 23 en el Pre-test a 29 en el Pos-test. Lo que probablemente significa que se abordó con mayor

profundidad el tema de conectores y marcas textuales dentro de las actividades planteadas y un poco menos el del significado contextual de las palabras.

No obstante, los resultados muestran las dificultades presentadas que tienen los estudiantes para identificar *las ideas principales del párrafo*, indicador tres de la dimensión, el cual disminuyó 3 puntos en el total del Pos-test. Dicho resultado se deriva de hábitos de lecturas exclusivamente para descubrir el significado literal constituyéndose en la forma más elemental de la comprensión y evidenciando las dificultades para identificar las ideas principales en los textos y por ende el tema del texto.

Ese resultado, pudo ser debido al trabajo de las actividades de la Sd dirigido principalmente a la comprensión global del texto y no de los párrafos como unidades de significados aislados en particular. Para Cassany (2007) “El párrafo es la unidad inferior al apartado y al subapartado” (p.61). Además, desde el enfoque comunicativo de la comprensión la unidad mínima del lenguaje con sentido es el texto. Es decir, desde las actividades de la Sd, siempre se trabajó con artículos de opinión y textos diversos completos. En este sentido, con los resultados obtenidos, se ratifica que subsiste aún en los estudiantes una lectura fragmentada del texto como consecuencia de enseñanzas de esta habilidad comunicativa bajo el modelo sintético y analítico.

Aunque, se podría decir que las actividades propuestas para decodificar palabras vinculándolas con elementos de la realidad a través de las lecturas y trabajos grupales, escoger las acepciones correctas de cada término, identificar y determinar las funciones de las marcas

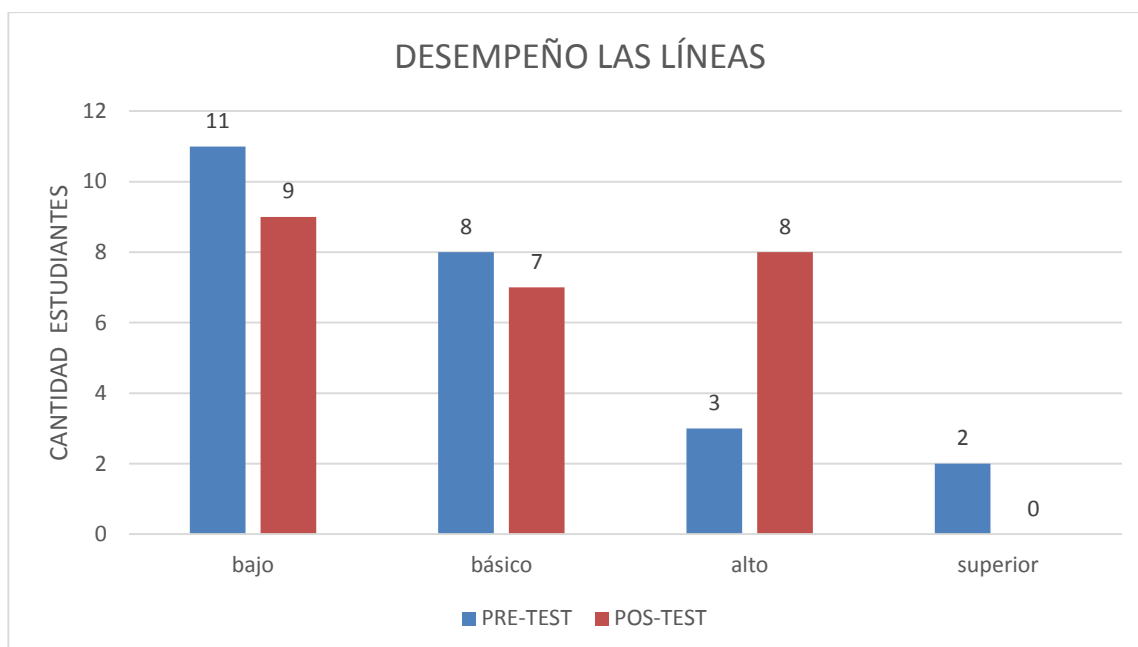
textuales, esta última trabajada reiterativamente durante muchas de las actividades en las sesiones de la Sd, todo lo anterior permitió comprender el valor sintáctico de las proposiciones que es determinante en la comprensión global del texto. Pero pese al esfuerzo, los estudiantes a lo largo del proceso demostraron serias dificultades al afrontar los textos abordados desde una perspectiva distinta y con propósitos también diferentes, lo que se refleja al final en el resultado alcanzado.

En este mismo sentido, Cassany (2006) afirma que “comprender las líneas de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas las palabras” (p. 52).

Es de recordar, que esta dimensión fue la que tuvo mayor puntaje en el Pre-test (gráfica 2), por lo tanto, no se evidencia un cambio significativo en los diferentes indicadores.

A continuación se presentan los resultados de desempeño de acuerdo a la escala de valoración obtenidos en esta dimensión de comprensión del grupo intervenido, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica.

Gráfica 4
Desempeño “Las líneas” en Pre-test y Pos-test



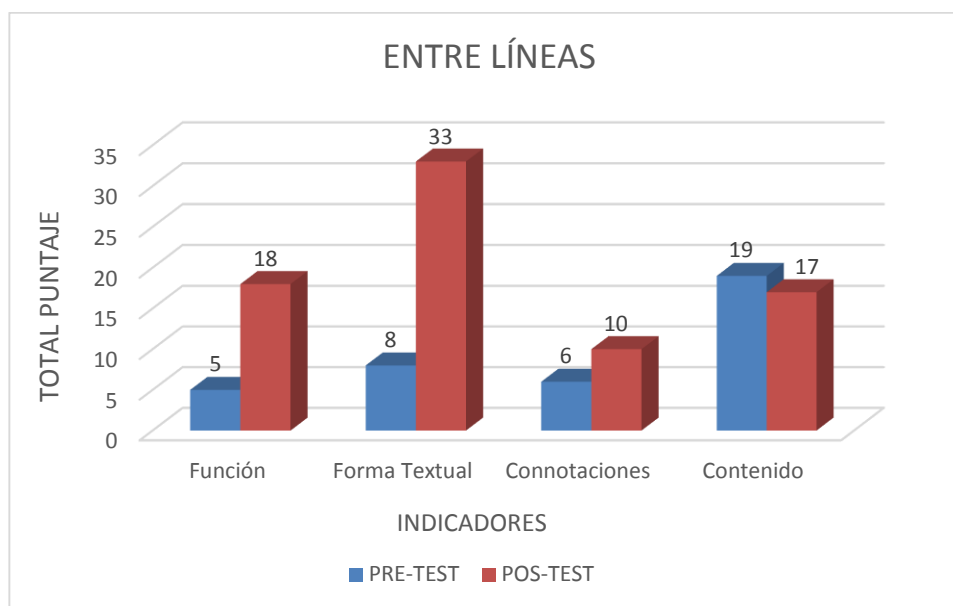
En esta gráfica, en cuanto a la escala de valoración de desempeños, se aprecia que 11 de los estudiantes se ubicaban en un nivel Bajo de la dimensión “las líneas” en el Pre-test, cifra que disminuye a 9 estudiantes en el Pos-test, evidenciando una reducción en el desempeño. En cuanto al nivel Básico, 8 estudiantes tenían este desempeño en el Pre-test, mientras en el Pos-test dicha cifra corresponde 7, observándose un poco de disminución. No obstante, el nivel Alto incrementó a 8 estudiantes en la prueba final y en superior en el Pos-test no obtuvo cantidad de estudiantes. Pese a que en el Pos-test aún siguen siendo mayor cantidad de estudiantes en desempeño Bajo, se nota un incremento considerable en el desempeño de estudiantes en Alto.

En relación con los desempeños obtenidos de los estudiantes, aunque la dimensión en general se mantuvo en el mismo promedio en ambas pruebas, es de resaltar que muchos de ellos

obtuvieron un resultado en el Pos-test que los ubican en un desempeño Alto, observándose así la disminución de las dificultades y el aumento de fortalezas para hacer una lectura de “las líneas”.

3.1.2.2 Entre líneas

Gráfica 5
Análisis dimensión entre líneas en Pre-test y Pos-test



En cuanto la dimensión “entre líneas” se observa que en tres de los indicadores hubo un incremento en el Pos-test con relación al Pre-test. En el indicador de *Forma textual* hubo un aumento de 25 puntos, lo que afirma que reconocer el modelo o la forma textual influye en la comprensión del texto, como lo afirma Cassany (1996) muchos tipos de texto tienen una estructura estandarizada y estas convenciones facilitan notablemente el trabajo del escritor o del lector, porque lo orientan en el momento de elaborar o comprender un contenido.

Por lo anterior, las formas textuales, como ya se ha comentado, pueden ayudar tanto al escritor en la producción de su texto como al lector en la comprensión. Por su lado, Sánchez (1989) asevera que “uno de los rasgos característicos de los sujetos con una capacidad pobre de comprensión es su inhabilidad para reconocer la organización interna de los textos y operar con ella durante la comprensión” (citado en Sáez, 2002, p.89). De esta manera, la interpretación se ve favorecida por la existencia y el conocimiento de los modelos o las formas textuales, pues permiten hacer predicciones acerca de la organización y del contenido de los textos.

De otro lado, el conocimiento de la *forma textual* permite indicar cuál es la función del tipo de texto leído, en este caso del argumentativo, evidenciado en el primer indicador del Pos-test de la gráfica anterior. También orienta la comprensión y no permite la construcción de cualquier significado. En otras palabras, el propio texto impone sus restricciones y una de ellas sería la de reconocer el tipo y género textuales al que pertenece. Lo que implica, que cuando hay un reconocimiento de la estructura interna del texto, este guía al lector para que aborde la información presentada de manera más comprensiva.

Por esta razón, las actividades desarrolladas en la Sd en las sesiones 2, 4 y 5 donde los estudiantes de forma colectiva leían, analizaban los textos llevados a clase y reconocían a través de las marcas textuales su organización interna (Introducción, tesis, argumentos/contraargumentos y conclusión) , es decir, esa textualidad o propiedades textuales (Cassany, 2000) y por ende el propósito comunicativo, permitió que ellos realizaran un proceso de lectura comprensiva y además, identificaran las funciones textuales de tipos de textos diferentes (narrar, exponer y argumentar), contrarrestando así las dificultades identificadas a

causa del predominio de la tipología narrativa en el aula en años anteriores. Está claro, que si el estudiante no tiene experiencias relacionadas con un tipo de texto que está leyendo se le dificultará reconstruir e interpretar la información.

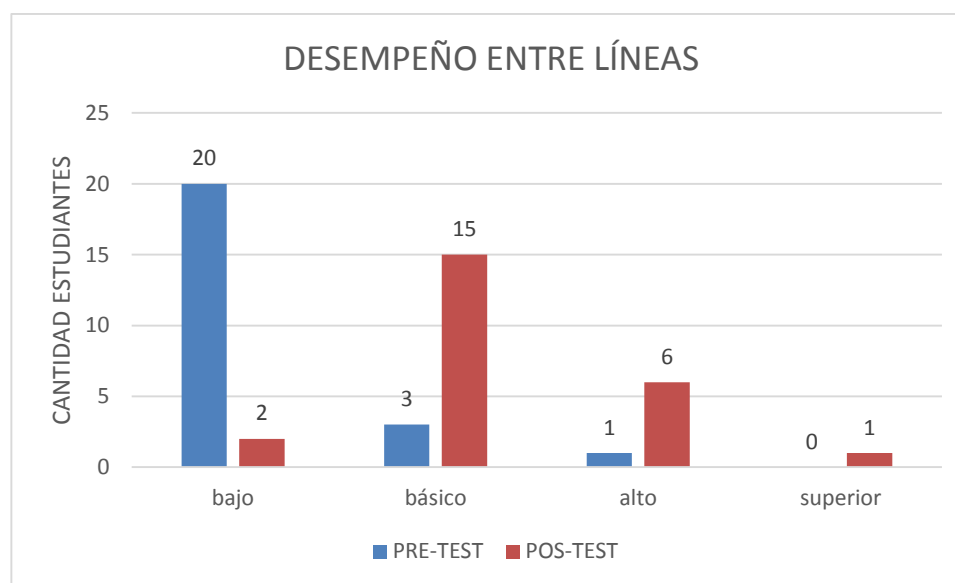
De acuerdo a los resultados, se deduce que el reconocimiento de la *forma y función textual*, son de las pistas más importantes que el propio texto proporciona al lector, determinará los caminos a seguir para dotarlo de sentido, permitiendo al receptor que acceda al significado y reconstruya su sentido. Características que se puede observar en los resultados de los respectivos indicadores de la dimensión “entre líneas” del Pos-test. Y determina la pertinencia de las actividades enunciadas para trabajar la presente dimensión desde la Sd.

En cuanto al indicador del *contenido*, se observa una mínima disminución en el Pos-test, puede ser debido, a que la interpretación que los estudiantes realizaron del texto utilizado en la prueba, no coinciden con la del autor en el artículo de opinión, recordando que la interpretación que cada uno realice surge a partir de la información que proporcione el texto y también de los conocimientos previos del lector que tiene de la situación planteada y un factor determinante para que no aumentara pudo haber sido el nivel socioeconómico de la muestra de investigación, ya que muchos de ellos no frecuentan los sitios referidos en el texto (centros comerciales). Y posiblemente este resultado también está relacionado al obtenido con respecto a la identificación de ideas principales en los párrafos de la dimensión anterior.

En suma, se podría decir que la comprensión del texto es el resultado de la interacción entre las pistas que proporciona el texto (propiedades textuales) y el conocimiento preexistente

del lector gracias a su experiencia comunicativa y social acerca del tema que aborda el texto y de su organización discursiva.

Gráfica 6
Desempeño “entre líneas” en Pre-test y Pos-test

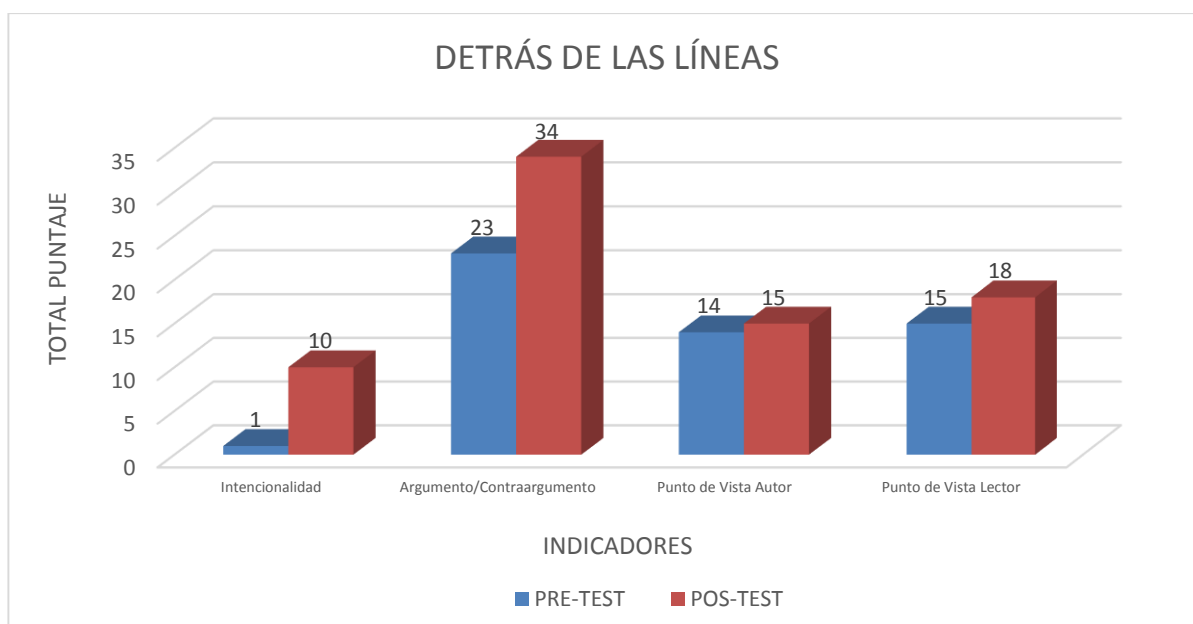


En esta gráfica puede observarse que en el Pre-test 20 de los estudiantes se encontraban en desempeño Bajo, en cuanto la dimensión de “entre líneas”, pero en el Pos-test sólo 2 de los estudiantes se mantuvieron en este nivel, con una reducción significativa. En cuanto el desempeño Básico, por su parte, se aprecia que 15 de los estudiantes se ubicó allí en el Pos-test, lo que indica un aumento importante con respecto al Pre-test. Por otro lado, en el desempeño Alto se presentó un incremento, pues en el Pre-test sólo se ubicaba 1 estudiante, mientras que en el Pos-test esta cifra llegó 6 estudiantes, y en el desempeño Superior se registró 1 estudiante en el Pos-test. Las cifras revelan entonces, que los estudiantes mejoraron sus desempeños, en comparación con los resultados del Pre-test.

Por los resultados de los desempeños obtenidos en ambas pruebas, lo significativo es la disminución del número de estudiantes que estaban ubicados en una valoración de Bajo y el aumento de estudiantes en Básico y Alto después del Pos-test, demostrando las fortalezas y habilidades adquiridas para abordar un texto argumentativo más allá de lo literal y más con una mirada inferencial, es decir, entre líneas. Un paso fundamental para formar lectores críticos y reflexivos en el aula y en la sociedad.

3.1.2.3 *Detrás de las líneas*

Gráfica 7
Análisis dimensión detrás de las líneas en Pre-test y Pos-test



En la dimensión “detrás de las líneas”, se buscó que los estudiantes reconocieran el punto de vista de autor, a través de los argumentos que la sustenten y la problematicen, su postura y la forma particular como éste ve e interpreta el mundo, a partir de un mensaje central que concede

mediante diferentes estrategias. El propósito del lector está en reconocer e interpretar todos estos pensamientos desde una posición que se valga también de argumentos, es decir, asumir una posición crítica frente al texto.

Por consiguiente, se evidencia un incremento en todos los indicadores, cabe resaltar que el de argumentos/contraargumentos subió 11 puntos en el Pos-test, siendo este uno de los indicadores fundamentales para el análisis y reconocimiento de las razones que el escritor expone para defender su tesis y en las estrategias empleadas para convencer con más objetividad a los lectores.

En cuanto a la intención del autor, primer indicador de la gráfica que incremento 9 puntos en el Pos-test, y teniendo en cuenta que desde una lectura crítica planteada por Cassany (2006), un autor no tiene únicamente la intención de comunicar cuando elabora un texto, puesto que su visión de realidad está determinada por intereses, valores y actitudes reflejados en el discurso. Otorgarle ese carácter social a la lectura significa trascender la lectura de las líneas y la lectura entre líneas, para avanzar a la lectura tras las líneas, en expresiones de Cassany.

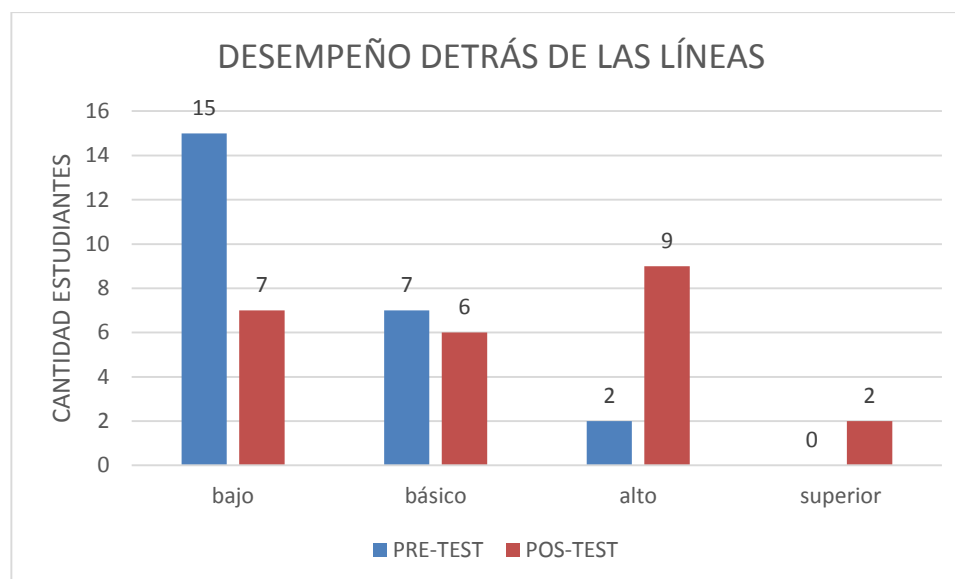
Lo anterior determina, que reconocer algunos de los aspectos más importantes del mundo del autor, actividades planteadas desde la Sd en las sesiones 7, 8 y 9, con relación con la teoría de Cassany y sus veintidós técnicas, para relacionar las palabras con la realidad, donde el estudiante se interroga en cuanto a qué conoce del autor o que debe conocer para comprender mejor su escrito, mejoró el reconocimiento de la intención de un autor frente a un texto que presenta. Afirma Cassany (2006) que la lectura crítica en la dimensión “detrás de las líneas” es la más

exigente y compleja, porque requiere un nivel de comprensión más elevado, así como habilidades y conocimientos previos para realizarla.

Lo anterior mencionado se reflejó, cuando los estudiantes en una dimensión “detrás de las líneas” de una situación comunicativa hacían una lectura crítica del mundo y de los acontecimientos diarios de la sociedad y del entorno que conocen, como fue la actividad del conversatorio sobre los resultados del Plebiscito (Acontecimiento, político y social colombiano) llevada a cabo durante la Sd y que surge a partir de la motivación e interés de ellos, lo cual demuestra que con esta dimensión se genera una conciencia crítica, se construyen procesos de interacción e interrelación social. Para Cassany (1999), la lectura crítica “es el único procedimiento didáctico que fortalece un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad” (p. 12).

Por consiguiente, leer detrás de las líneas es discernir, juzgar por sí mismos, permite la toma de decisiones más acertadas de forma individual como para la comunidad de la que hace parte, esta dimensión permite ejercer la lectura como practica social en la consecución de unos derechos y deberes para la construcción de una mejor ciudadanía, como lo menciona Pérez(citado en Serrano, 2014) “leer también es un asunto político que concibe la lectura como un derecho, como una condición de la vida humana y del funcionamiento de la democracia” (p.17). El autor mencionado también destaca que la argumentación es una opción que permite “asumir una actitud de crítica respetuosa, responsabilizarse de su propia voz y asumir una actitud de alerta” (p. 19).

Gráfica 8
Desempeño “detrás de las líneas” en Pre-test y Pos-test



En la gráfica anterior, puede observarse que en el Pre-test 15 de los estudiantes se encontraban en desempeño Bajo, en cuanto la dimensión de “detrás de las líneas”, en el Pos-test sólo 7 de los estudiantes estuvieron en este nivel, con una reducción muy significativa. En cuanto el desempeño Básico, se aprecia que 6 de los estudiantes se ubicó allí en el Pos-test. Pero, en el desempeño Alto se presentó un incremento, pues en el Pre-test sólo se ubicaba 2 estudiantes, mientras que en el Pos-test esta cifra llegó 9 estudiantes. Y en el desempeño Superior se registró 2 estudiantes en el Pos-test. Lo que evidencia efectivamente un mejoramiento importante en la dimensión evaluada en la prueba final.

De esta manera, comparando los resultados de los desempeños adquiridos por los estudiantes en ambas pruebas, del Pos-test es de resaltar el aumento de la valoración en Alto y aunque de pocos estudiantes, en desempeño Superior, lo que determina que efectivamente con las herramientas y estrategias adecuadas en el aula para la enseñanza y el aprendizaje de las

prácticas de lectura y de escritura, se mejoría positivamente las habilidades de comprensión y de lectura crítica.

3.2 Análisis Cualitativo de la Práctica Pedagógica

En el siguiente texto se realiza el análisis de tipo cualitativo con base en los datos obtenidos del diario de campo llevado durante la aplicación de la Sd. en comprensión y basado en las categorías de autopercepción, autorreflexión, el cuestionamiento, la percepción de los estudiantes, la descripción y finalmente, los desafíos. Dicho análisis estará discriminado en tres momentos: Preparación, desarrollo y cierre, las cuales están conformadas por diversas sesiones de trabajo. El momento de preparación conformada por las sesiones 1 y 2. La fase de desarrollo, conformada por la sesiones 3 hasta la 8. Y la fase de evaluación o cierre conformada por la sesión 9.

Este análisis se llevó a cabo en varios procedimientos fundamentales para obtener la información que permite realizar la interpretación cualitativa de los datos. En primer lugar, se realizó la lectura y la revisión del diario de campo. Después, se analizó la información para identificar las correspondientes categorías que conforman la interpretación cualitativa. Posteriormente, se generan explicaciones al marco de la teoría sobre la práctica.

Este análisis permitió conocer la concepción sobre el aprendizaje y sobre la práctica pedagógica durante las diferentes sesiones y clases que conformaban la Sd. De forma que, el continuo volver y volver sobre las estrategias aplicadas y relacionadas con la actividad docente,

permitió observar y contextualizar la gran importancia que tiene la reflexión dentro de la práctica pedagógica. Esta debe ser el motivo para que la práctica educativa progrese y se transforme. Además, lleva implícito el serio cuestionamiento diario y continuo de la labor.

Después de analizar y categorizar los momentos del diario de campo, se realizó las respectivas interpretaciones de cada una de las fases que comprenden la Sd. (redactado en primera persona del singular).

Fase de Preparación

El presente momento está conformado por dos sesiones, que se desarrollaron en siete clases. Frente a las categorías anteriormente mencionadas, durante la fase de preparación, las que tuvieron predominio fueron la *descripción*, puesto que se relató las diferentes actividades para llevar a cabo el proceso de enseñanza, la *percepción de los estudiantes*, enfocada hacia el aprendizaje de estos y los desafíos, concernientes a las diferentes estrategias aplicadas para llevar a cabo las diversas actividades y alcanzar el propósito de aprendizaje. Es preciso indicar que la categoría de percepción de los estudiantes se desarrolla en función de lo que yo misma veo en los estudiantes en mis clases, en sus actividades y en sus propósitos.

En este sentido, se puede referir que durante la presente fase el proceso gira en torno al aprendizaje del estudiante, en donde predomina el qué enseñar, cómo enseñar y qué aprenden. El desarrollo del trabajo que llevé a cabo en el aula suele estar enmarcado con el objetivo o propósito planteado para la clase.

Por lo tanto, siempre busqué apoyar y lograr que el estudiante aprendiera a través de didácticas y metodologías desarrolladas en el aula. Es decir, para mí la utilización de estrategias y herramientas de aprendizaje tiene mayor importancia que la cantidad de información transmitida. Cuando me refiero al siguiente desafío como “*A continuación se proyecta un video (No incluido en la Sd.) sobre los problemas actuales del agua para contextualizar los textos que posteriormente se abordarán*” la finalidad es proporcionar distintas formas para integrar el nuevo trabajo a desarrollar, ya que había una discontinuidad con la aplicación de la Sd. y me preocupaba que surgiera una desarticulación con el tema tratado.

Considero que la finalidad que prevalece dentro de mi práctica pedagógica durante esta fase es lograr el aprendizaje de un conocimiento relacionado con el objetivo planteado. Por consiguiente, las tres categorías presentes y mencionadas en esta fase, se relacionan con todas aquellas acciones en el aula para lograr el propósito de aprendizaje. Las actividades y propuestas didácticas llevados a cabo en la fase de preparación, implica en primera instancia, que el estudiante logre un conocimiento de lo enseñado y por otro lado, que como docente lleve a cabo todas las acciones pertinentes y necesarias que conduzcan a ese conocimiento.

Las categorías ausentes, dan cuenta que no hay una reflexión propia de mi hacer pedagógico, considerando que es un reto nuevo, ser consciente de que se den no es tarea fácil, pues hablar de una constante reflexión como habilidad, es retomar la conciencia objetiva de mi preparación para mi profesión, donde la introspección actúa como eje articulador de nuestros hábitos positivos y negativos (Perrenoud, 1999).

Fase de desarrollo y práctica

El presente momento está conformado por 6 sesiones de trabajo, que se desarrollaron en veintitrés clases, y realizando el análisis de las correspondientes categorías, me encuentro que en esta fase sigue apareciendo la descripción como forma de explicar lo que se lleva a cabo durante la clase. También está presente la percepción de los estudiantes, pues es una forma de tener certeza de que efectivamente los jóvenes comprenden lo trabajado en el aula.

Sin embargo, las categorías ausentes en la anterior fase, en esta se evidencian más durante el desarrollo de las diferentes actividades como son el *cuestionamiento* y la *autorreflexión*. Cuando aparece la categoría de cuestionamiento indica que me detengo sobre algunos segmentos de la realidad en el aula de una manera intencional con el fin de reconstruir de manera positiva o negativa la situación vivida o realizada, de manera que me permita reconstruirla para prácticas futuras. Por ejemplo, un cuestionamiento referido en el diario de campo es “*Lo que efectivamente me reafirma que es lo más difícil de identificar en un texto argumentativo*” tiene como objetivo replantear unas actividades como prioritarias ya que evidenciaba unas dificultades para lograr el propósito de aprendizaje. Y otro concerniente a mi práctica concretamente es “*Lo que me invita a cuestionarme sobre el método tradicional de evaluación que generalmente se desarrolla en las clases, y es la realizada única y exclusivamente por mí, negando la posibilidad de que los estudiantes sean evaluadores de sus propias producciones*”.

En cuanto a la categoría de autorreflexión, como un instrumento que fomenta la evaluación autónoma de mi práctica de aula, me permitieron visualizar las alternativas más

pertinentes una vez finalizada la intervención en el aula. En este sentido, este proceso mental me permite asegurar el control personal sobre los conocimientos adquiridos y también de los impartidos en el aula. Algunas autorreflexiones del diario del campo son *“Mi reflexión frente a esta parte de la sesión es la inclusión de una actividad sobre tipos de argumentos, para que los estudiantes comprendan la veracidad de estos”, “Es fundamental que los temas a desarrollar sean contextualizados y más si parten del interés de ellos”*.

Estas acciones me posibilitan conseguir que el aprendizaje sea lo más significativo posible y a reconocer aquellas estrategias que logran conseguirlo. En pocas palabras, revisar y evaluar la efectividad de todas las acciones llevadas a cabo durante la práctica de aula. Además, el docente reflexivo debe tener una actitud activa, persistente y cuidadosa con las prácticas que desempeña., un profesional reflexivo es aquel que es capaz de pensar y actuar flexiblemente con lo que ya sabe, yendo más allá de la memoria, de la acción y el pensamiento rutinario (Shön, 1992)

De lo anterior, pienso que las categorías surgidas en esta fase favorecieron el desarrollo de competencias reflexivas y críticas, para movilizar los conocimientos, procedimientos y actitudes y enfrentar las situaciones de mi acción docente. Es decir, poseer, saber, saber hacer y saber actuar en un momento determinado, lo cual me implica tener capacidades, pero fundamentalmente saber actuar, y ponerme en marcha mediante una serie de acciones para hacer frente a los retos de esta profesión.

Fase de Evaluación

Es de recordar que durante todo el desarrollo de la secuencia didáctica, a través de las diferentes sesiones de trabajo, realicé actividades evaluativas, con el fin de integrar el conocimiento con la práctica, una condición fundamental para el fortalecimiento de una competencia, en este caso el de la comprensión lectora. Estas evidencias evaluativas son los resultados que se fueron obteniendo a partir de las actividades de aprendizaje. Asimismo, el proceso metacognitivo realizado al finalizar cada sesión me permitió orientar a los estudiantes sobre sus desempeños y la regulación, es decir, mejorar sus dificultades, con el fin de que puedan realizar un aprendizaje significativo. Además, estas actividades metacognitivas, me permitieron determinar los logros alcanzados, identificar las necesidades de mejora y generar acciones concretas para el cambio y el mejoramiento.

Sin embargo, en la secuencia didáctica, se buscó que durante la última sesión de trabajo, que se desarrolló en dos clases, correspondiera a una actividad de cierre donde se evidenciara la apropiación de los conocimientos desarrollados durante toda la intervención, y realizando el análisis, me encuentro que la *descripción* es una de las categorías presentes durante todo el proceso de intervención al igual que la *percepción de los estudiantes*. Este último producto de la observación continúa durante las clases y las diferentes actividades implementadas. Además, permite evaluarme en cuanto al resultado logrado no sólo de las actividades de las sesiones, sino frente a la consecución del objetivo general de la Sd, como lo expreso en el siguiente enunciado “*Se observó unos estudiantes reflexivos y críticos con la situación planteada*”, siendo este uno

de los propósitos fundamentales de la implementación de la secuencia, la cual se denominó: EL ARTÍCULO DE OPINIÓN PARA FORMAR LECTORES CRÍTICOS EN GRADO OCTAVO.

4. Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones de la investigación cuyo propósito fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque sociocultural, en la comprensión lectora de textos argumentativos de estudiantes de grado octavo, de educación básica secundaria de la institución educativa San Nicolás, de la ciudad de Pereira.

En primer lugar, es importante resaltar que los resultados de la investigación permiten afirmar que se validó la hipótesis de trabajo, lo que significa que la secuencia didáctica de enfoque sociocultural, mejoró la comprensión lectora de textos argumentativos, de los estudiantes participantes en el estudio, lo cual se pudo evidenciar al contrastar los resultados del Pre-test y del Pos-test.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el Pre-test, se puede inferir, también, que los estudiantes participantes tenían un alto grado de desconocimiento de los textos argumentativos, lo que implicaba para ellos una comprensión de tipo literal, centrada en “las líneas” (Cassany, 2006). Lo cual se encuentra en concordancia con los hallazgos de Guerra y Pinzón (2014), quienes afirman que existe prelación del género narrativo y expositivo en los niveles de básica secundaria, dejando de lado la argumentación y se ratifica con lo hallado en la presente investigación.

En cuanto a las dimensiones con menos puntajes obtenidos en la prueba inicial, “entre líneas” y “detrás de las líneas”, probablemente son consecuencias de enseñanzas tradicionales

aún vigentes en el aula, en torno a las prácticas de lectura y escritura (Solé, 2000; Díaz Barriga & Hernández, 2002; Cassany, 2006). Puesto que, muchas de las actividades que pretenden atender a la comprensión, son literales, es decir, apegadas absolutamente al texto, donde el alumno simplemente copia el fragmento adecuado y responde unas preguntas exclusivamente interpretativas, sin pensar realmente en lo leído. En este sentido, las dimensiones referidas implican ir más allá de la comprensión literal o de la información superficial del texto.

Se puede concluir que implementar una Sd. de enfoque sociocultural, mediada por interacciones sociales de aula, en la cual se tiene en cuenta situaciones de comunicación reales, mejora la comprensión de textos argumentativos de los estudiantes, a través de la construcción de aprendizajes como resultado de las interacciones establecidas por medio del lenguaje como práctica social y del uso de las habilidades comunicativas para la construcción y el intercambio de conocimientos, como se evidenció en los trabajos grupales y en las actividades metacognitivas.

Además, se debe establecer que el éxito de una secuencia didáctica, tal como ocurrió en el presente caso, depende de la formulación previa de unos objetivos claros, del desarrollo de actividades pertinentes, articuladas y contextualizadas, a partir de los intereses y necesidades de los estudiantes (Camps, 2003) lo que permitió alcanzar la motivación suficiente de ellos desde la presentación de Sd. hasta llevar a cabo adecuadamente todo el proyecto.

Después de implementada la secuencia didáctica y al aplicar el Pos-test a los estudiantes, se evidenciaron cambios favorables en las diferentes dimensiones de comprensión propuestas por

Cassany (2006), permitiendo afirmar que ahora los estudiantes leen y comprenden de mejor manera los textos argumentativos que se les presenta. Así, puede decirse que los estudiantes cuentan con un mayor conocimiento de esta tipología textual, pero sobre todo un control consciente de algunos aspectos como juzgar, razonar, deducir de la información, es decir, sacar conclusiones que no aparecen explícitas en el texto, para usarlos al momento del abordaje, lo que garantiza una mejor comprensión de los mismos.

No obstante, pese a que los resultados demuestran un mejor desempeño en la comprensión de textos argumentativos, el Pos-test revela que aún persisten dificultades en la identificación de algunos indicadores de las dimensiones, sobre todo la que tiene que ver con la textualidad o propiedades textuales (Cassany, 2000), en cuanto al significado de los párrafos y el contenido textual. Es claro que, en cuanto a estos indicadores se requiere todavía de un arduo trabajo por parte de los docentes, para que sea posible la apropiación de estos elementos en los estudiantes de diferentes grados escolares.

Por lo anterior, se puede concluir que otro problema al que se enfrentan los alumnos durante el proceso de comprensión lectora es el relativo a la interpretación de una parte, una secuencia o un fragmento del texto. Confirmando que los estudiantes se acercan al texto de manera lineal, leyendo palabra por palabra, pero sin realizar la percepción unitaria de la frase como unidad del pensamiento.

De nuevo, es posible decir, que estos resultados pueden tener sus orígenes en la poco o casi nulo trabajo transversal que tiene la comprensión lectora en el contexto escolar. De hecho,

y tal como lo afirma Díaz& Hernández (2002), existe en las concepciones de muchos de los maestros la idea que el problema de la enseñanza de la comprensión lectora y la escritura es un problema del maestro de lengua castellana.

Sin embargo, otros resultados de los indicadores después de aplicada la prueba final correspondientes a la dimensión “detrás de las líneas” demuestran que los estudiantes pueden desarrollar una habilidad comprensiva y convertirlos en lectores autónomos y reflexivos, capaces de superar obstáculos (los mencionados anteriormente), que dificultan su proceso de comprensión lectora. Ya que, en un texto no está todo explícito, hay una gran cantidad de información implícita. Que cuanto mayor es la profundización que estos hacen en el texto, mejor son las reflexiones ligadas a lo que dice abierta y literalmente.

Además, desde el análisis cualitativo, se puede concluir que el diario de campo se convierte en una herramienta potencial del análisis reflexivo, donde se documenta y sistematiza las experiencias vividas en el aula. Y que a través observación y autoobservación logra mejorar y transformar las prácticas cotidianas de enseñanza, a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia (Perrenoud, 2010).

Finalmente, los diarios constituyen una herramienta motivadora de procesos críticos y reflexivos, ayudan a ampliar el pensamiento acerca de los acontecimientos que tienen lugar en el aula y posibilitan a que los docentes profundicen en sus propias acciones e ideas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, el diario de campo es una de las herramientas para promover la práctica reflexiva.

5. Recomendaciones

Los resultados que se obtuvieron en la presente investigación demuestran que efectivamente es posible mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, mediante implementaciones de propuestas didácticas, en este caso de una Sd. que impliquen el uso de estrategias que estén articuladas, planificadas y contextualizadas, en torno a un objetivo de aprendizaje propuesto.

En este contexto, la secuencia didáctica (Sd.) representa una valiosa herramienta en el aprendizaje autorregulado del que aprende, así como en la planeación secuencial de las actividades por parte del docente. Por lo anterior, se recomienda la implementación de secuencias didácticas de enfoque Sociocultural porque permite a los estudiantes a través de la lectura y la comprensión un acercamiento a situaciones reales con propósitos didácticos y comunicativos enmarcados en contextos sociales y culturales particulares.

Igualmente, se hace necesario abordar la lectura, no sólo como una actividad lingüística y cognitiva, sino como una actividad comunicativa, como una práctica social y cultural que debe promoverse desde el currículo en todas las áreas del conocimiento. Debido a que, los textos no solo ofrecen contenidos, también son portadores de ideologías. Enseñar la lectura como práctica social es la que ayuda a descubrir el contexto histórico, social, económico, político y cultural de los textos. Según la Unesco (1998), la alfabetización crítica o la lectura como práctica social, entraña el desarrollo de todas las capacidades básicas de comunicación que le permitan al hombre insertarse en el mundo del trabajo y en su cultura.

Asimismo, se considera fundamental el acercamiento desde esta propuesta, a los diferentes tipos de textos, donde sus características, intencionalidades y estructuras variadas les permitan a los estudiantes ampliar sus conocimientos previos con respecto a la comprensión lectora. Es necesario saber lo que caracteriza cada tipo de texto, entender que la lectura no siempre es la misma para quien lo escribe, como para quien va dirigido. En este sentido, es fundamental incorporar el trabajo con diferentes tipologías textuales para que los estudiantes se apropien de los conocimientos indispensables en la práctica no sólo de lectura, sino también de escritura.

Es preciso decir que es necesario el trabajo con el texto argumentativo, en este caso, el artículo de opinión, con la finalidad de potenciar la formación de sujetos integrales, críticos y reflexivos en los procesos mentales que demandan las dimensiones de comprensión “las líneas”, “entre líneas” y “detrás de las líneas” (Cassany, 2006). De tal forma, se entienda una serie de informaciones que acompañan al texto y que son necesarias para que la lectura sea más eficaz.

Además, es recomendable pensar en los próximos estudios sobre la argumentación como eje fundamental para la actividad social de los seres humanos, parte indispensable de la educación integral del sujeto. Que sea capaz de optar entre los diferentes argumentos que se le presenten, de manera que pueda tomar decisiones en su vida como ciudadanos. En concordancia con la postura sociocultural del autor asumida en esta investigación, en cuanto la propuesta de lectura crítica como actividad que expone y analiza la visión de la realidad.

Considerando que la lectura crítica, es decir, detrás de las líneas, no es algo dado en las aulas debe convertirse en un espacio de diálogo y discernimiento. Se debe dotar al estudiante de diversas estrategias de lectura crítica que le permitan descubrir el punto de vista que los discursos reflejan de la realidad, porque lo que se aprende en la educación básica, resulta en ocasiones insuficiente cuando un estudiante se enfrenta a aprendizajes de las disciplinas especializadas. “Ser un buen químico, abogado, geógrafo o ingeniero es saber procesar los discursos propios de la disciplina” (Cassany, 2009, p.113).

Por otro lado, se recomienda indagar constantemente sobre los conocimientos previos de los estudiantes y sus intereses particulares, para ser tenidos en cuenta en el desarrollo de las actividades y específicamente en la selección de un texto, ya que el estudiante va modificando su estrategia lectora o la manera cómo lee según su familiaridad con el tema, sus propósitos al leer, su motivación o interés. Aunque, este aspecto nombrado, presenta algunas dificultades ante el trabajo con grupos diversos que coexisten en el aula (estrato, etnia, creencias, edad, entre otros).

Igualmente, desde la implementación de la Sd. se evidenció la necesidad de profundizar constantemente el tema sobre conectores, marcadores u organizadores del discurso, principio fundamental para la identificación de las secuencias textuales. Lo que determinó que con la identificación de las secuencias y palabras importantes del texto, el alumno puede proceder a procesos que facilitan una lectura comprensiva. Por esta razón, se sugiere indagar desde los conocimientos previos y desde el inicio de la Sd. sobre estas palabras claves y fortalecer durante toda la implementación y diversas actividades.

Debido a la distribución de las horas académicas en la básica secundaria generó en ocasiones, que el tiempo no alcanzara para culminar las actividades, retomándolas en la siguiente sesión, que no necesariamente era el día posterior. Por tal motivo, se recomienda preferiblemente que se cuente con bloques de trabajo en el grado a evaluar (dos horas continuas) que permita la planificación y finalización correcta de las actividades propuestas.

En cuanto al análisis de la práctica reflexiva, se podría incluir además del diario de campo, las historias de vida y las entrevistas a estudiantes para determinar con mayor conocimiento el contexto sociocultural, los intereses y las motivaciones. De esta manera, analizar el porqué de sus actuaciones y su incidencia en el aprendizaje y hacer de la reflexión un proceso más significativo.

Lista de Referencias

- Álvarez, T. (2005) *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. España: Síntesis S.A.
- Camargo, Z. Uribe Álvarez, G. & Caro Lopera, M. A. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Colombia: Universidad del Quindío
- Camps, A. (2003) *Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: Puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir*. En secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona, España: Graó
- Camps, A. y Dolz, J. (1995) Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, N° 26, pp. 5-8
- Carpio, M. (2013) Escritura y lectura: Hecho social, no natural. *Revista Actualidades Investigativas en Educación. Volumen 13*, Número 3. pp 1-23. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878016.pdf>
- Carrera, B y Mazzarella, C. (2001) Vygotsky: enfoque sociocultural. *Revista Educere*, vol. 5, núm. 13, pp. 41-44. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Cassany, D. (1996) *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama.

Cassany, D. (1999) *Aproximaciones a la Lectura Crítica*. Teoría, ejemplo y reflexiones. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona, España.

Cassany, D. (2006). Taller de Textos. *Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, España: Paidós Ibérica Educar

Cassany, D. (2006) *Tras las Líneas*. Sobre la Lectura Contemporánea. Barcelona, España: Anagrama

Cassany, D. (2009) Para ser letrados. *Voces y Miradas sobre la Lectura*. Barcelona, España: Paidós Educador

Cassany, D; Luna, M; Sanz, G. (2000) *¿Qué es escribir?* México: Graó

Cassany, D. (2003) Aproximaciones a la Lectura Crítica. Teoría, ejemplo y reflexiones. Tarbiya, *Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. Nº 32, pp. 113-132. Recuperado en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1

Cassany, D, y Sala, J (2009) *¿Enseño a leer a mis alumnos de manera crítica?*. En: Cassany, D. (2009) Para ser letrados. Voces y Miradas sobre la Lectura. Barcelona, España: Paidós Educador

Castañeda, A. & Tabares, M. (2015). *Secuencia didáctica de enfoque interactivo para comprender textos narrativos en tercero primaria* (Tesis de postgrado). Universidad Tecnológica, Pereira, Colombia.

Cortés, J. & Bautista, A. (1998). *Maestros Generadores de Textos* (Hacia una didáctica del relato literario). Cali, Colombia: Artes gráficas Univalle.

Chartier, R. y otros. (2002) *Prácticas de Lectura*. Bolivia: Plural. Primera Edición.

Cortiñas, S. (2009) Diez preguntas para leer críticamente la prensa. En: Cassany, D. (2009) *Para ser letrados. Voces y Miradas sobre la Lectura*. Barcelona, España: Paidós Educador

Del Pino, M; et al (2009) Hacia una comprensión interactiva de textos argumentativos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 8, N. 16, pp. 65-84.

Delgado, A y García, D. (2007) Evaluación de la Comprensión de un texto argumentativo mediante un modelo estratégico. *Revista Telos*, Vol. 9, N. 2, pp. 243-254

De Vicente, P. (2002) *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao, España: ICE Universidad de Deusto.

De Zubiría, M. (2013) El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. Redipe Virtual 825

Díaz, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.

Duro, A. (1992) La Coherencia Textual en los Modelos para la Comprensión de Textos. *Revista Aprendizaje, cognitiva*. Vol 4, N. 2, pp. 227-244

Ferreriro, E. & Gómez, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México D. F: Siglo veintiuno editores, S.A.

García, N. (2011) *Cultura académica y prácticas de lectura y escritura*. *Revista Pedagogía y Saberes* No. 34, pp. 117 – 139. Recuperado en:
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/951/965>

González, A (1989) Problemas metodológicos y críticos al “Miscue Analysis”. *Revista de psicología*. N.42 (3), pp. 299-305

Goodman, S (1965) *A linguistic study of cues and miscues in Reading, Elementary English*.

Guerra, D y Pinzón, L (2014) *Implementación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, en*

estudiantes de educación básica secundaria de la Institución Educativa Leocadio Salazar y la Fundación Liceo Inglés. (Tesis de postgrado). Universidad Tecnológica, Pereira, Colombia.

Hornberger, N. (1989) *Tramites and transportes. The Acquisition of Second Language Communicative Competence for One Speech Event in Puno.* In *Applied Linguistics*, Vol. 10, Number 2

Hymes, D (1972) *Acerca de la competencia comunicativa.* *Revista Forma y Función* No. 9, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Bogotá, 1996.

Ibernon, F. (2002) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa.* Barcelona, España: Graó

Jolibert. J. Gloton, R.(1998) *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura.* Barcelona, España: Gedisa

Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). *Toward a Model of Text Comprehension and Production.* *Revista Psychological Review.* Vol. 85, N° 5, pp. 363 – 394.

Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela; lo real, lo posible y lo necesario.* México: Fondo de cultura económica.

Libreros, L. (2013). *Colombia no solo apenas 1,9 libros por año, también lee mal*, ¿No hay lectores?. El País. Recuperado en:
<http://www.elpais.com.co/elpais/cultura/noticias/tanto-leemos-colombiano>

López, Y. (2013) El placer de la lectura. En: Ministerio de Educación Nacional (2013) *Leer para comprender, escribir para transformar. Palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. Bogotá, Colombia: Serie Río de letras. Libros maestros PNLE

Mallart, J. (2001) Didáctica: *Concepto, objeto y finalidades*. En Sepúlveda, F., Rajadell, N. *Didáctica General para Psicopedagogos*. Madrid: UNED. Pp. 23-57.

Maqueo, A. M. (2005). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México D. F: Limusa.

Martínez, S, M. (1999) Hacia un modelo de lectura y escritura: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. *Revista Signos.Universidad del Valle Colombia.Vol 32*, pp. 129-147. Recuperado en:
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100013

Maturana R, H (1997) Lenguaje y Realidad: El origen de lo humano. *Revista Colombiana de Psicología*, Número 5-6. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado en:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4895336.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (1998) Serie Lineamientos Curriculares de Lenguaje. Recuperado en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf.

Ministerio de Educación Nacional (2003) Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Recuperado en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-70799_archivo.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2008) Guía N. 31. Evaluación Anual de Desempeño Laboral. Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278 de 2002. Recuperado en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-169241_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2013) Leer para comprender, escribir para transformar. Palabras que abren nuevos caminos en la escuela. Bogotá, Colombia: Serie Río de letras. Libros maestros PNLE

Ministerio de Educación Nacional (2014) Plan Nacional de Lectura y Escritura. Recuperado en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-344155_recurso_1.pdf

OCDE (2009) Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Education at a glance (ISBN 978-92-64-024762)

Ortiz, C y Morales, M. (2010) *Mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde la producción de textos argumentativos* (Tesis de posgrado). Universidad de la Amazonia, Florencia, Colombia.

Paz, W. (2006). *La capacidad de comprender lo que se lee, el nuevo reto de la educación actual*. Cuba: Editorial Ilustrados. Com.

Pérez M. (2008) *Leer y escribir para tomar posición frente al saber. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior*, organizado por REDLEES y la Asociación Colombiana de Universidades, Bogotá.

Pérez, M. (2009) *Prácticas de lectura y escritura para el tránsito de la secundaria a la universidad: Conceptos claves y una vía de investigación. Recuperado en:*
<http://www.slideshare.net/Machesita9/mauricioperezpdf-recuperado-el-20-de-octubre-del-2009>

Pérez, M. & Roa, C. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá D. C: kimpres Ltda.

Pérez, M. (2013) *Conocimiento previo y resumen de un texto argumentativo*. Revista Folios, N. 37, pp. 3-15

Perrenoud, P. (2001) *La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile), XIV, N° 3, pp. 503-523.*

- Perrenoud, P (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Graó
- Reyes, Y. (2013) La sustancia oculta de los cuentos. En: Ministerio de Educación Nacional (2013) *Leer para comprender, escribir para transformar. Palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. Bogotá, Colombia: Serie Río de letras. Libros maestros PNLE
- Sáez, F. (2002) Los modelos textuales en la enseñanza de la escritura y la lectura. Artículo publicado en Euphoros. N° 4, pp. 11-22. Recuperado en: <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/modesclec.pdf>
- Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero, A. (2007). *Competencias de lectura crítica. Una propuesta de reflexión para la teoría y la práctica*. Recuperado en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17304/2/articulo6.pdf>
- Serrano, S. (2014) La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. Revista Lenguaje, Vol. 42, pp. 97-122. Recuperado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó

Solé, I (2012) Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 59, pp. 43-61

UNESCO (2016) Aportes para la enseñanza de la lectura. Recuperado en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874s.pdf>

Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, vol.1, pp. 71-104.

Ververde, L. (s.f) El diario de campo. *Revista Trabajo Social*. pp. 308-327

Vivaldi, M. (1986) Géneros Periodísticos. Madrid, España: Paraninfo, 2º edic.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. España: Paidós.

Weston, A. (2008) *Las Claves de la Argumentación*. Barcelona, España: Ariel S.A

Yanes, R. (2004) El artículo, un género entre la opinión y la actualidad. *Revista Latina de Comunicación Social*. nº 58 pp. 1-10

Anexos

Anexo 1, Secuencia didáctica para la comprensión de textos argumentativos

FASE: PLANEACIÓN
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA NOMBRE DE LA ASIGNATURA O MÓDULO: Lengua Castellana NOMBRE DE LA DOCENTE: Yeidi Andrea Suaza Giraldo GRUPO AL QUE SE DIRIGE: Octavo FECHAS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: Julio – octubre del 2016
TAREA INTEGRADORA Una mirada crítica a la problemática del agua en nuestro país a través del artículo de opinión.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS GENERAL: Comprender textos argumentativos a través del análisis de artículos de opinión en los tres planos de lectura planteados por Cassany. ESPECÍFICOS: Deducir los propósitos comunicativos propuestos por el autor del texto. Distinguir los géneros y tipología textual. Reconocer la forma estructural (Introducción, tesis, argumentos y conclusión) del texto argumentativo. Identificar argumentos y contrargumentos empleados en el texto. Reconocer los conectores, marcadores textuales y su funcionalidad en el texto.
CONTENIDOS CONCEPTUALES: - La intencionalidad del texto argumentativo. - El reconocimiento de diversos tipos de texto. - La superestructura textual del texto argumentativo.

- Los argumentos y contrargumentos.
- Algunas marcas lingüísticas (conectores lógicos, palabras y verbos que introducen una opinión).

PROCEDIMENTALES:

- Formulación de preguntas acerca de fenómenos o situaciones sociales.
- Selección de información pertinente al problema abordado.
- Exposición y muestra de resultados a través de resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, textos escritos y orales.
- Argumentación fundamentada oral y escrita para explicar un fenómeno o situación.

ACTITUDINALES:

- Valorar la importancia social del texto argumentativo.
- Respeto y aprecio por las opiniones de los demás.
- Aceptación en los cambios en las formas de pensar, sentir y actuar de los demás.
- Valoración positiva del trabajo en equipo.
- Uso del diálogo para superar conflictos o posiciones antagónicas.
- Valoración positiva de la actividad docente.
- Interés por su proceso de aprendizaje.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS:

Construcción guiada del conocimiento, estrategias colaborativas y cooperativas para desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Selección de artículos de opinión en periódicos y revistas de reconocimiento nacional: El Espectador, El País, Revista Semana, páginas web, entre otros, que aborden temas de interés.

SESIÓN 1
FASE:PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA
<p>OBJETIVO:</p> <p>Del docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer un contrato didáctico teniendo en cuenta las opiniones de los estudiantes con respecto a la implementación de la secuencia didáctica. <p>De aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar activamente en la consecución de acuerdos metodológicos y otros aspectos importantes a la hora de implementar la secuencia didáctica.
<p>ACUERDO INICIAL:</p> <p>También, al inicio de cada sesión de la secuencia didáctica, se presentará a los estudiantes el objetivo de las actividades que se van a desarrollar con ellos, explicando la intención de mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos.</p> <p>Además, se establecerá los acuerdos sobre la metodología, la participación, inquietudes, propuestas y otras situaciones que puedan presentarse en el desarrollo de las diferentes actividades.</p> <p>Finalmente, cuando se inicia una sesión, se retoman los aspectos y las conceptualizaciones más importantes de la anterior para promover un aprendizaje continuo y significativo.</p>
<p>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:</p> <p>Se parte de situación comunicativa, la cual surge del interés de los jóvenes acerca de la problemática del agua en el país, a causa del cambio climático y ha sido difundida por los diferentes medios de comunicación y exponen la vulnerabilidad de ciertas comunidades del país.</p> <p>Seguido, se presenta la secuencia didáctica, explicando a los estudiantes los objetivos que se pretenden lograr al momento de la implementación. Se explican las razones por las cuales se llevará a cabo la secuencia y además se establecen compromisos tanto del docente, como de</p>

los estudiantes. Estos compromisos estarán consignados en una cartelera y puesta en un lugar visible del aula de clase..

Después, se hace un conversatorio y lluvia de ideas sobre temas o situaciones de interés, que sirven de insumo para la orientación de ciertas actividades a lo largo de la secuencia didáctica.

SESIÓN 2	
FASE:PRESENTACIÓN– EVALUACIÓN CONDICIONES INICIALES	
OBJETIVO:	<p>Del docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evidenciar los saberes previos sobre la tipología textual. <p>De aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las características generales de los diferentes tipos de texto (Narrativos, expositivos y argumentativos).
INDICADOR:	<p>Reconoce las características generales de los diferentes tipos de textos a partir de un tema de interés</p>
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:	<p>Como actividad preliminar, se indagan los conocimientos previos acerca de la tipología textual. Se realizan preguntas como: ¿Qué tipos de textos conoce?, ¿Cuál de esos textos ha leído más?, ¿Cuál le genera más gusto para leer?, ¿Cuál le genera más dificultad y por qué?</p> <p>Una vez identificadas los elementos que dan cuenta de la clasificación de diversos tipos de textos, se realiza de forma colectiva un esquema (Cuadro comparativo o mapa conceptual) con las principales características de las diferentes tipos de texto: Narrativo, expositivo y argumentativo. Después, se les dará una rejilla para comparar las respuestas. Para <i>Cassany</i> aprender a leer requiere conocer cada género textual, cómo lo utilizan el autor y los lectores y qué funciones desarrolla.</p>

FUNCIÓN QUE DESEMPEÑA EL TEXTO	NARRATI VO <i>Relatar,</i> <i>narrar</i> hechos que sucede a unos personales	EXPOSITI VO <i>Explicar,</i> <i>informar,</i> <i>describir</i> de forma objetiva unos hechos	ARGUMENTA TIVO Defender ideas y expresar opiniones. Convencer, persuadir
EL CONTENIDO O TEMA RESPONDE A	¿Qué pasa en la historia?	¿Por qué es así un hecho? ¿Cómo es el hecho?	¿Qué piensa el autor? ¿Por qué piensa así?
MARCADO RES TEXTUALES	Verbos que indican acción	Lenguaje claro y directo, conectores	Verbos que expresan opinión, conectores
GÉNEROS	Novelas, cuentos, mitos...	Artículos de divulgación, enciclopedias...	Artículos de opinión. Críticas de prensa...

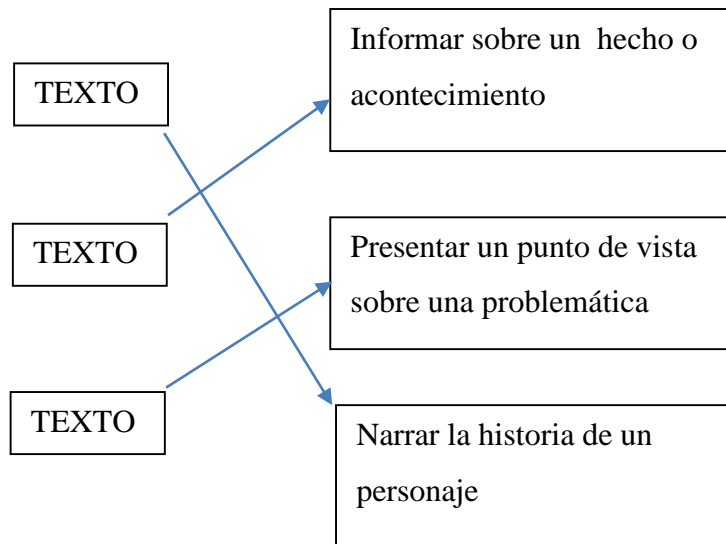
Posteriormente, en grupos de trabajo (3 estudiantes) se les entrega una guía con tres textos cortos que tienen como tema articulador el agua y el problema climático:

Texto A: Las enseñanzas del dios de la lluvia.(ver anexo 2)

Texto B: El agua: un recurso renovable pero limitado. (ver anexo 3)

Texto C: El agua es vida. (ver anexo 4)

En los mismos grupos de trabajo, se debe realizar la lectura de los diferentes textos y establecer la relación entre el tipo de texto y la función que desempeña, como se establece en la siguiente gráfica.



A continuación, se proyecta un video sobre los problemas del agua y en los mismos grupos, de acuerdo al trabajo anterior, se establecen las características para cada uno de los textos leídos

	Las enseñanzas del dios de la lluvia	El agua: un recurso renovable pero limitado	El agua es vida
¿QUÉ TIPO DE TEXTOS ES?			
¿CUÁL ES LA FUNCIÓN QUE DESEMPEÑA?			
¿CUÁLES MARCADORES TEXTUALES UTILIZA?			

¿CUÁL ES EL CONTENIDO?			
<p>Se profundiza un poco más en el texto C, para establecer las características textuales y lingüísticas, conocimientos necesarios para las próximas sesiones. Además, los estudiantes deben prepararse a través de lecturas y consultas para un conversatorio sobre las consecuencias del calentamiento global y el fenómeno del Niño.</p>			
<p>METACOGNICIÓN – EVALUACIÓN:</p> <p>Se plantea a los estudiantes las siguientes preguntas que irán consignadas en el cuaderno y permiten evaluar el proceso: ¿Se cumplió el objetivo de esta sesión?, ¿Cómo se demuestra el cumplimiento de ese objetivo?, ¿Para qué nos sirve reconocer las características de los diferentes tipos de texto y su propósito comunicativo?</p>			

SESIÓN 3
FASE: DESARROLLO Y PRÁCTICA – LA ARGUMENTACIÓN ORAL
<p>OBJETIVO:</p> <p>Utilizar argumentos en contexto para defender una idea o postura frente a un tema determinado.</p>
<p>INDICADOR:</p> <p>Usa adecuadamente su lengua en una situación comunicativa que le exige dar razones acerca de una idea o postura.</p>
<p>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:</p> <p>A partir de la instrucción hecha en la sesión anterior, se inicia con el conversatorio que durará 15 minutos aproximadamente, en torno al tema del fenómeno del niño, el calentamiento global y la escasez de agua, en donde todos los estudiantes harán aportes teniendo en cuenta lo que consultaron. Se elegirá un estudiante, que tomará apuntes de lo que dicen sus compañeros.</p> <p>Posteriormente, cada estudiante debe responder y consignar en el cuaderno las siguientes preguntas: ¿En qué consiste el calentamiento global?, ¿Qué es el fenómeno del niño?, ¿A qué</p>

se debe el cambio climático mundial?, ¿Qué pasaría si el agua se acabara?, ¿Por qué es importante conservarla?, ¿Qué hacen para cuidarla y preservarla? ¿Cómo se evidencia el problema de la escasez del agua en nuestro país? ¿Cuál es su responsabilidad frente a este hecho?.

Seguidamente, los estudiantes deben escribir en papel bond y exponer sus respuestas con los argumentos correspondientes, ante los demás compañeros, generando así una discusión acerca del tema, de las respuestas consignadas y de la calidad de argumentación elaborada por ellos. Esta actividad, desde *Cassany y la concepción sociocultural* permite evidenciar en los discursos los diferentes puntos de vista y la visión del mundo que cada uno de los estudiantes tiene.

En este momento, se cuestiona a los estudiantes sobre el concepto de “argumento” para construir su definición, en qué textos son utilizados y qué propósito comunicativo cumplen. Se les recuerda que han hecho una actividad en la sesión anterior para determinar las características de diferentes textos. Por tal motivo, están en la capacidad de relacionar el argumento con un texto y determinar su finalidad comunicativa.

Con el objetivo de respaldar los diferentes argumentos suscitados del tema enunciado, se realiza la lectura a partir de la noticia proyectada en el aula “*Le dejaremos un planeta destrozado a nuestros hijos*”, extraída del siguiente link: <http://www.elespectador.com/noticias/medio-ambiente/les-dejaremos-un-planeta-destrozado-nuestros-hijos-articulo-485269>, donde se exponen las graves consecuencias del calentamiento global en el país. De esta manera, los estudiantes deben replantear si son necesarios sus respuestas con los argumentos pertinentes, a partir de la lectura realizada sobre la noticia.

De la anterior actividad, cada grupo de trabajo selecciona los mejores argumentos y diseñan en clase unas carteleras con función persuasiva sobre la preservación y el cuidado del agua, para ser expuestas ante sus compañeros (ver anexo 13 de evidencias fotográficas). Se escoge la mejor para ubicarla en un lugar visible de la institución educativa.

<p>Grupalmente se define ¿Qué es un argumento, ¿Para qué sirve argumentar? Y ¿Qué es un texto argumentativo?.</p>
<p>METACOGNICIÓN – EVALUACIÓN:</p> <p>Para evaluar el proceso, se presentarán a los estudiantes las siguientes preguntas: ¿Qué aprendió hoy? ¿Cómo lo aprendió?, ¿Expongo coherentemente lo que pienso?, ¿Respeto la opinión de los demás compañeros?, ¿Cree que las actividades planteadas fueron pertinentes para alcanzar el objetivo propuesto?</p>

SESIÓN 4
<p>FASE: DESARROLLO Y PRÁCTICA – FORMA (ORGANIZACIÓN SUPERESTRUCTURAL) Y CONTENIDO TEXTUAL</p>
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar la forma de organización superestructural de los textos argumentativos. - Comprender el contenido global del texto.
<p>INDICADOR:</p> <p>Identifica la forma de organización superestructural (Introducción, tesis, argumentos y conclusión), las funciones de cada una en el texto argumentativo y comprende el contenido global del texto.</p>
<p>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:</p> <p>De acuerdo a los temas tratados en la sesión dos se realiza una lluvia de ideas sobre las características de las diferentes textos y algunas definiciones ya aclaradas, como son la función, el contenido textual. Además, se retoman algunas posturas y argumentos acerca del calentamiento global y el problema del agua en el país. De esta forma, se están activando los conocimientos previos y se evidencia el significado construido en la mente de los estudiantes.</p> <p>Nuevamente se relee el texto trabajado en la sesión dos “<i>El agua es vida</i>”(ver anexo 4)ya caracterizado como un texto argumentativo. Seguidamente, se les solicita a los estudiantes que dividan el texto de acuerdo a sus conocimientos previos y qué argumenten el por qué lo señalaron de esa forma. (ver anexo 13 de evidencias fotográficas)</p>

Con el texto que dividieron, se les pregunta acerca de cuál es el párrafo que anuncia el contenido o tema y expone como se va a desarrollar a través del texto (Introducción), e indiquen cómo lo denominaron en su división previa.

Después, que identifiquen en qué lugar del texto el autor escribe el punto de vista o postura frente al contenido o tema (Tesis). Igualmente que expresen cómo lo denominaron en la división anterior.

Además, indiquen en cuál o cuáles párrafos el autor comprueba o sustenta el punto de vista que asumió frente al contenido (Argumentos), y expongan como lo llamaron en la división realizada.

Finalmente, que indiquen el párrafo dónde el autor enunció aspectos particulares de lo que trato el texto, para que el lector acepte o rechace lo expuesto en el contenido (Conclusión) y señalen cómo lo denominaron.

Todo lo anterior se realiza de manera colectiva, con el propósito de construir la conceptualización de cada una de las partes de la forma (Organización superestructural) y a medida que se expone la funcionalidad y definición, los estudiantes deben identificar con colores diferentes cada una de las partes en el texto que conforman la forma (Introducción ¿Dónde presentan el contenido o tema?, tesis ¿Cuál es la opinión del autor sobre el tema?, argumentos ¿En cuáles razones fundamenta su posición? y conclusión ¿A qué conclusiones llega?).

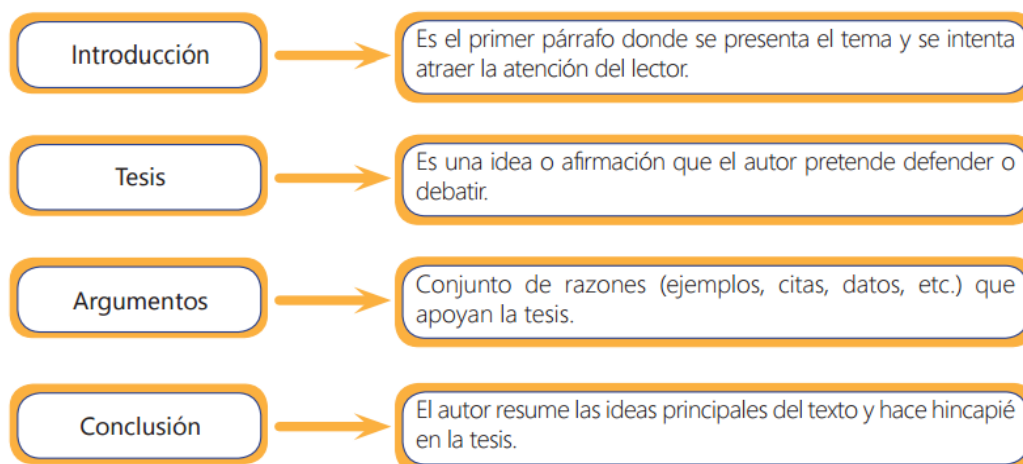
Seguidamente en el tablero se construye de forma conjunta el siguiente esquema con cada una de las partes identificadas en el texto.

CONTENIDO	
TESIS	

ARGUMENTOS	
CONCLUSIÓN	

Para esta actividad, se hace necesario ubicar las *marcas textuales* y *conectores lógicos* que permiten hacer el reconocimiento de cada una de las partes. Cuando se realice el reconocimiento de la estructura, con los estudiantes y el texto se identificarán aquellas palabras que tienen como función enlazar las ideas, ordenar el texto y darle continuidad (Cohesión y coherencia). Se les proporciona a los estudiantes un cuadro de clasificación de los diferentes conectores, con la finalidad de distinguir su funcionalidad en el texto. (ver anexo 5)

Según los resultados alcanzados en el ejercicio, se discute con los estudiantes la actividad sobre la división del texto, con el fin de clarificar los conceptos de introducción, cuerpo argumentativo o desarrollo y conclusión. Esta discusión debe partir de los conocimientos previos sobre estos conceptos, lo importante es hacer la construcción colectiva de cada uno de los términos. Finalmente, los conceptos que cada estudiante construye, puede complementarse con el siguiente esquema:



METACOGNICIÓN – EVALUACIÓN:

Para evaluar el proceso, se presentarán a los estudiantes las siguientes preguntas: ¿Cómo está conformado un texto argumentativo?, ¿Qué significado tiene la palabra tesis?, ¿Qué relación existe entre la tesis y los argumentos?, ¿Cómo puede ser defendida una tesis?, ¿Cuáles

funciones cumplen la introducción y la conclusión en un texto argumentativo? Y ¿Cuál es la función de las marcas textuales en cada uno de los textos?

SESIÓN 5									
FASE: DESARROLLO Y PRÁCTICA – CONECTORES TEXTUALES									
OBJETIVOS: Utilizar y clasificar los diferentes marcadores textuales en enunciados o textos									
INDICADOR: Utiliza los diferentes conectores textuales e identifique la funcionalidad en un enunciado o texto.									
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD: <p>Los conectores son palabras o expresiones que marcan la relación entre ideas. Se suelen situar al principio o cerca del inicio de la oración para indicar su relación lógica con la anterior. Sirven para indicar diferentes tipos de relación entre las oraciones que integran el párrafo y para pasar de un párrafo a otro, por ello han de seleccionarse cuidadosamente. Según <i>Cassany</i> “Son unidades lingüísticas que se utilizan en el texto para establecer el desarrollo lógico de un tema. Su principal función es la de articular proposiciones, párrafos y capítulos”.</p> <p>De acuerdo a la importancia, complejidad para el reconocimiento y la utilización de los conectores textuales, se proponen los siguientes ejercicios para que los alumnos pongan en práctica el uso los distintos tipos de conectores.</p> <p>Para que los jóvenes reconozcan el conector en ejercicios de oralidad, entre ellos construyen algunos enunciados y puedan identificar la palabra que cumple la función de conector.</p> <p>Después, en el cuaderno cada estudiante debe redactar dos párrafos que incluyan algunos de los siguientes conectores:</p> <table data-bbox="462 1638 1170 1843"> <tbody> <tr> <td>A pesar de que</td><td>O bien... o bien...</td></tr> <tr> <td>Así que</td><td>Pero</td></tr> <tr> <td>Aun cuando</td><td>Por consiguiente</td></tr> <tr> <td>Aunque</td><td>Por lo tanto</td></tr> </tbody> </table>		A pesar de que	O bien... o bien...	Así que	Pero	Aun cuando	Por consiguiente	Aunque	Por lo tanto
A pesar de que	O bien... o bien...								
Así que	Pero								
Aun cuando	Por consiguiente								
Aunque	Por lo tanto								

Además	Por más que
Mas	Porque
Para que	Puesto que
Luego	Sin embargo
No obstante	Sino
No solo... sino	Tanto... como...
también...También	Ya... ya que

Una vez realizados los párrafos con los conectores son proyectados o expuestos en el tablero cuya finalidad es corregirlos colectivamente, de esta manera, se puede identificar las dificultades presentadas con el tema trabajado. (ver anexo 13 evidencias fotográficas)

Posteriormente, terminada la actividad anterior, todos los estudiantes deben responder en el cuaderno las siguientes preguntas:

¿Qué información agrega cada uno de estos conectores en los párrafos que redactaron?,
¿Qué pasaría si se sacaran?.

Posteriormente, se les pide hacer la prueba de cambiar los conectores elegidos por otros del cuadro anteriormente entregado, y nuevamente se les hará las siguientes preguntas:

¿Qué pasa con el sentido del párrafo?, ¿Se mantiene el sentido igual en todos los casos?.

De acuerdo con lo observado, en los ejercicios anteriores, se les pide a los estudiantes que clasifiquen la lista anterior en la columna que les corresponda según su significado

CONECTOR	SE USA PARA	EJEMPLO

Luego, se retoma el artículo trabajado en la sesión anterior “*El agua es vida*”, se resaltarán los diferentes conectores utilizados por el autor y se clasifican de acuerdo a la funcionalidad en el texto. Para lograr una comprensión crítica, hay que reconocer que cada género tiene sus propios parámetros, funciones y recursos lingüísticos (*Cassany, 2006*)

METACOGNICIÓN – EVALUACIÓN:

Para evaluar el proceso, se presentarán a los estudiantes las siguientes preguntas: ¿Crees que se cumplió el objetivo de esta sesión?, ¿Por qué?, ¿Por qué es importante identificar y utilizar conectores textuales?, ¿Qué pasa cuando un conector no se utiliza correctamente en un enunciado?

Elabora una lista con los conectores que con mucha frecuencia usas en las producciones escritas. Al frente, escríbele otra opción que empezarás a usar también de ahora en adelante.

SESIÓN 6

FASE: DESARROLLO Y PRÁCTICA – ARGUMENTOS Y CONTRARGUMENTOS

OBJETIVOS:

Identificar los argumentos y contrargumentos utilizados por el autor en el artículo de opinión

INDICADOR:

Identifica los diferentes tipos de argumentos, contrargumentos y su funcionalidad en el texto.

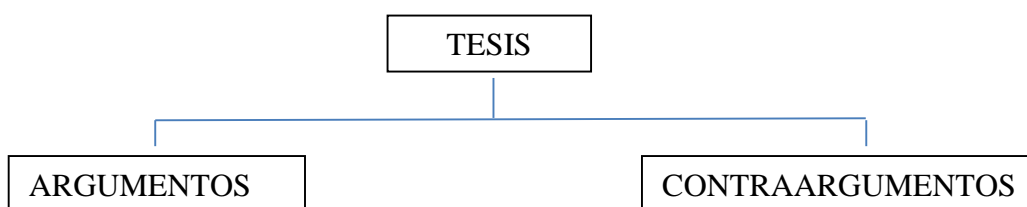
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Atendiendo a los intereses de los estudiantes frente a la problemática de ciertas comunidades vulnerables del país, se lee en el aula el artículo de opinión “*La crisis en La Guajira: inequidad y la maldita corrupción*” <http://www.elespectador.com/opinion/crisis-guajira-inequidad-y-maldita-corrupcion>(ver anexo 6), se retoma la conceptualización de cada una de las partes que conforman la forma de organización estructural del texto trabajados en la sesión cuarta.

De esta manera, los estudiantes identifican los argumentos y contrargumentos utilizados por el autor para sustentar su punto de vista.

Desde las veinte y dos técnicas de lectura crítica de *Cassany* (*verifica la solidez y la fuerza del discurso*) cada género tiene sus propios procedimientos para razonar y transmitir el conocimiento. Debido a esto, se debe tener conciencia del tipo de argumento que se expone, del rigor, la fuerza y la coherencia que muestra.

Para la presente actividad, se regresa sobre el tema de los conectores textuales (contraste u oposición, consecuencia) que permiten dar cuenta de cuáles son argumentos y cuáles son contrargumentos, estos son escritos en el tablero con el siguiente esquema:



A continuación, se contrastan con los argumentos realizados en el papel bond de la tercera sesión para que reconozcan que no siempre se argumenta de la misma forma. Posteriormente, se realizan la siguientes preguntas:

¿De qué tipo son los argumentos y los razonamientos?

¿Apelan a los sentimientos, a las emociones?

¿Los datos estadísticos son claros y completos?

¿Los ejemplos son pertinentes?

Una vez analizados cada uno de los argumentos y contrargumentos de ambas sesiones de forma colectiva, los estudiantes deben señalar de forma diferencial con cuáles están de acuerdo y con cuáles están en desacuerdo. Así, cada estudiante asume un punto de vista a partir del tema planteado en el artículo “Leer críticamente es también reaccionar ante los discursos de los otros (*Cassany, 2006*)”

Este ejercicio metodológico permite evidenciar en los estudiantes la interpretación del texto vinculado a la interpretación del mundo o contexto que los rodea

Como actividad complementaria, en grupos de tres estudiantes, deben escribir cuatro acciones que les permitan contribuir con soluciones a la crisis del agua en el país, a partir del tema planteado en el artículo de opinión leído.

solución 1

solución 2

solución 3

solución 4

Luego se exponen las diversas propuestas que surgen de los estudiantes para evidenciar los puntos de vista convergentes y las diferencias entre ellos. Estas propuestas deben ser replicadas por cada uno a sus amigos, compañeros de colegio y familiares.

METACOGNICIÓN – EVALUACIÓN:

Para evaluar el proceso, se presentarán a los estudiantes las siguientes preguntas: ¿Crees que se cumplió el objetivo de esta sesión? ¿Por qué?, ¿Por qué es importante identificar los argumentos y contrargumentos del autor?, ¿Por qué es importante asumir un punto de vista frente a un hecho o acontecimiento?, ¿Qué intencionalidad tiene el autor cuando expone sus argumentos y contrargumentos?

SESIÓN 7

FASE: DESARROLLO Y PRÁCTICA – PUNTO DE VISTA DEL AUTOR

OBJETIVOS:

Reconocer el pensamiento y punto de vista del autor en el texto argumentativo.

INDICADOR:

Reconoce el punto de vista del autor en el texto argumentativo

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Nuevamente, con el artículo de opinión trabajado en la sesión anterior “*La crisis en La Guajira: inequidad y la maldita corrupción*” <http://www.elespectador.com/opinion/crisis-guajira-inequidad-y-maldita-corrupcion>, los estudiantes deben releer con detenimiento y a profundidad para reconocer la intencionalidad y el pensamiento del autor. De esta manera Cassany refiere a que detrás del texto hay siempre un autor que vive y escribe, el texto surge de su mirada de la realidad.

Una vez realizada la lectura los estudiantes deben responder en el cuaderno o block de apuntes las siguientes preguntas:

¿Quién es el autor?

¿Cuál es la intención del autor?

¿Qué sabes del autor? ¿Por qué escribe? ¿Cómo escribe?

¿Qué puedes inferir de su discurso?

¿Hay un punto de vista del autor? ¿Cual?

Resueltas las anteriores preguntas, se ponen en común en el grupo para evidenciar y contrastar las diferentes respuestas dadas. Además, permiten crear un primer perfil del autor con respecto al texto leído y analizado.

Seguidamente, se les presenta de una página web un texto informativo que expone una parte de la biografía del autor <http://www.elspectador.com/noticias/actualidad/vivir/jose-manuel-restrepo-virtual-nuevo-rector-de-u-del-rosa-articulo-517518>, con la finalidad que los estudiantes complementen la información y puedan elaborar un retrato del autor con las siguientes preguntas:

RETRATO DEL AUTOR	
BIOGRAFÍA	<p>¿Dónde y cuándo nació?</p> <p>¿Qué formación tiene?</p> <p>¿A qué se dedica?</p> <p>¿Qué opiniones tiene?</p>
EL TEXTO	<p>¿Dónde y cuándo se publicó o escribió?</p> <p>¿Qué importancia tiene? ¿Por qué?</p>
BIBLIOGRAFÍA	<p>¿Qué otros textos conoces del autor?</p> <p>¿A qué género pertenecen?</p> <p>¿Cuándo se publicaron?</p>

IMAGEN SOCIAL	¿El autor es conocido o famoso? ¿Por qué se destaca?
------------------	---

Por último, se realiza un conversatorio para analizar el mundo, la intención del autor (convencer, emocionar, influenciar, persuadir) y así se puede tomar conciencia o una mirada reflexiva del punto de vista que adopta el autor en el texto.

METACOGNICIÓN – EVALUACIÓN:

Para evaluar el proceso, se presentarán a los estudiantes las siguientes preguntas: ¿Crees que se cumplió el objetivo de esta sesión? ¿Por qué?, ¿Qué papel cumple el autor frente al texto?, ¿Cuándo conoces el autor, el texto se hace más fácil de comprender?, ¿Por qué?, ¿Qué importancia tiene elaborar el retrato del autor?

SESIÓN 8

FASE: DESARROLLO Y PRÁCTICA – PUNTO DE VISTA DEL LECTOR

OBJETIVOS:

Asumir una postura que lo ubica frente al autor y al texto.

INDICADOR:

Asume una postura frente a lo que lee.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

Después de analizado el texto de la sesión anterior y perfilado el retrato del autor, cada estudiante debe responderse las siguientes preguntas, para evidenciar la postura frente al artículo de opinión leído.

¿Estás de acuerdo con las ideas planteadas en el texto?

¿Con cuáles ideas estas en desacuerdo? ¿Por qué?

¿Qué interpretas del texto?

¿Qué efecto causo el texto?

¿Cuáles son los fragmentos más controvertidos del texto?

¿Qué vas hacer con la información que le brindo el texto?

A partir de las respuestas a las preguntas anteriores, se les propone a los estudiantes *responder* con un texto escrito dirigido al autor, exponiendo los acuerdos y desacuerdos que tienen cada uno frente al artículo leído. Desde la perspectiva de *Cassany* pensar en lo que se puede escribir después de leer, ayuda a leer críticamente.

Tema que se va abordar	
Subtemas, que otros aspectos se van a abordar	
Postura, se está a favor o en contra.	
Argumentos, que datos se van a usar, que autores se van a citar.	
Cierre del artículo, sintetizando los argumentos y concluyendo el tema tratado	

Posteriormente se pasa a la revisión y reelaboración de los textos producidos, para lo cual los estudiantes se autoevalúan en grupos, teniendo como apoyo una pauta de producción textual. El trabajo cooperativo y las actividades de interacción verbal son fundamentales en este ejercicio.

Los textos escritos finalizados y seleccionados por ellos mismos, serán expuestos en el mural institucional del área de humanidades y lengua castellana.

METACOGNICIÓN – EVALUACIÓN:

Para evaluar el proceso, se presentarán a los estudiantes las siguientes preguntas: ¿Crees que se cumplió el objetivo de esta sesión? ¿Por qué?, ¿Por qué es importante asumir una postura frente a lo leído?, ¿Qué papel cumple el lector frente al texto?

SESIÓN 9
<p>FASE: EVALUACIÓN – INTENCIONALIDAD DEL AUTOR Y DISCURSO ARGUMENTATIVO</p>
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la intencionalidad del autor en el texto. -Identificar el discurso argumentativo.
<p>INDICADOR:</p> <p>Reconoce la intención del autor del texto. En esta medida identifica al autor y el discurso de un texto argumentativo.</p>
<p>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:</p> <p>Para que los estudiantes reconozcan la intencionalidad del autor y que a través de la comparación con otro texto, puedan reconocer todas esas características del texto argumentativo y además asuman una postura crítica frente a la situación descrita, se realiza la siguiente actividad:</p> <p>De forma individual elaboran una lista de lo que saben o intuyen sobre el tema del agua en el África, de manera que puedan reconstruir un universo cultural del próximo texto (audiovisual) que se abordará en clase</p> <p>Se les proyecta el documental “Chad África, el milagro del agua” https://www.youtube.com/watch?v=ea6hp970eJE, un texto expositivo y comparan la lista elaborada anteriormente con el tema abordado en el video. Seguidamente, los estudiantes en grupos de tres, deben hacer una comparación con el artículo de opinión “<i>La crisis en La Guajira: inequidad y la maldita corrupción</i>” http://www.elspectador.com/opinion/crisis-guajira-inequidad-y-maldita-corrupcion ya analizado en muchos aspectos en sesiones anteriores, trabajado en actividades desarrolladas anteriormente. La comparación consiste en identificar la intencionalidad del autor y todas esas características del discurso argumentativo en el artículo de opinión. Además, verificar la capacidad de discernir entre los diferentes tipos</p>

de texto. Para esta última, los estudiantes pueden retomar los diferentes apuntes que se han realizado en las diferentes sesiones.

	Chad África, el milagro del agua (Video)	La crisis en La Guajira: inequidad y la maldita corrupción (Artículo)
¿Qué tipo de texto es?		
¿Cuáles marcadores textuales utiliza?		
¿Cuál es el tema o contenido?		
¿Cuál es el contexto situacional y/o social?		
¿Qué intención tiene el autor?		
¿A quiénes va dirigido?		
¿Cuál es el lenguaje utilizado?		

Como una actividad de cierre para las diferentes actividades propuestas en la secuencia, se solicita a los estudiantes exponer las comparaciones entre las dos situaciones enunciadas, de tal manera que surja una reflexión crítica en cuanto a la solución expuesta en “*Chad África, el milagro del agua*”, frente a la problemática evidenciada en “*La crisis en La Guajira: inequidad y la maldita corrupción*”.

Desde *lectura crítica* y el *enfoque sociocultural*, cualquier texto se posiciona sobre las grandes cuestiones que afectan a la comunidad, al margen del tema particular que trate (Cassany, 2006). Y a partir de la inferencia sobre la intención del autor (convencer, emocionar, influenciar,

persuadir, cuestionar), los estudiantes toman conciencia o una mirada reflexiva acerca de los temas expuestos y abordados por los diferentes autores.

METACOGNICIÓN – EVALUACIÓN:

Para evaluar el proceso, se presentarán a los estudiantes las siguientes preguntas: ¿Crees que se cumplió el objetivo de la sesión?, ¿Por qué?, ¿Por qué es importante descubrir la intención del autor?, ¿Qué aspectos influyen en la intencionalidad del autor?, ¿Qué pretende el autor del texto, cuando el lector infiere su intencionalidad?

Anexo 2, Texto A “**Las enseñanzas del dios de la lluvia***Adaptación de Kenia**Olga Pereyra*

Un día, hace muchos años, el elefante dijo al Dios de la Lluvia:

- Debe usted estar muy satisfecho, porque se las arregló para cubrir toda la tierra de verde; ¿pero qué pasaría si arranco toda la hierba, todos los árboles y los arbustos? No quedará nada verde. ¿Qué haría usted en ese caso?

El Dios de la Lluvia le contestó:

- Si dejara de enviar la lluvia, no crecerían más plantas y no tendrías nada para comer. ¿Qué sucedería entonces?

Pero el elefante quería desafiarlo y comenzó a arrancar todos los árboles, los arbustos y la hierba con su trompa, para destruir todo lo verde de la tierra.

Así pues, el Dios de la Lluvia, ofendido, hizo que cesara la lluvia y los desiertos se extendieron por todas partes.

El elefante se moría de sed; intentó cavar por donde pasaban los ríos, pero no pudo encontrar una gota de agua. Al final alabó al Dios de la Lluvia:

- Señor, me he portado mal. Fui arrogante y me arrepiento. Por favor, olvídelo y deje que vuelva la lluvia.

Pero el Dios de la Lluvia continuaba en silencio. Pasaban los días y cada día era más seco que el anterior. El elefante envió al gallo en su lugar para que alabara al Dios de la Lluvia. El gallo lo buscó por todas partes, al final lo encontró escondido en una nube.

Le dijo quién era y lo alabó por la lluvia con tanta elocuencia que el Dios de la Lluvia decidió enviar un poco de lluvia. La lluvia cayó tal como el Dios de la Lluvia le había prometido al gallo y se formó un pequeño charco cerca de donde vivía el elefante. Ese día, el elefante fue al bosque a comer y dejó a la tortuga encargada de proteger el charco con estas palabras:

- Tortuga, si alguien viene aquí a beber, les dirás que éste es mi charco personal y que nadie puede beber de aquí.

Cuando el elefante se fue, muchos animales sedientos vinieron al charco, pero la tortuga no les dejó beber diciendo:

- Este Agua pertenece a su majestad el elefante; no pueden beberla.

Pero cuando llegó el león, no le impresionaron las palabras de la tortuga. La miró, le dijo que se fuera y bebió agua hasta calmar su sed. Se fue sin decir palabra. Cuando el elefante volvió quedaba muy poca agua en el charco. La tortuga intentó defenderse:

- Señor, soy apenas un animalito y los otros animales no me respetan. Vino el león, y yo me aparté. ¿Qué podía hacer?

Después de eso, todos los animales bebieron libremente. El elefante, furioso, levantó la pata sobre la tortuga con la intención de aplastarla. Afortunadamente, la tortuga es muy fuerte y pudo arreglárselas para sobrevivir. Pero desde entonces la tortuga tiene su parte inferior plana.

De pronto todos los animales oyeron la voz del Dios de la Lluvia que les decía:

- No hagan como el elefante. No desafíen a los más fuertes, no destruyan lo que puedan necesitar en el futuro, no pidan a los débiles que defiendan su propiedad y no castiguen al criado inocente. Pero, sobre todo, no sean arrogantes y no intenten apropiarse de todo; permitan que los necesitados compartan su fortuna.

Anexo 3, Texto B**El Agua: Un recurso renovable pero limitado***Por Luis Fernández*

El agua, el elemento clave para la subsistencia de la vida, ha sido siempre indispensable para la viabilidad y desarrollo de toda civilización. Por sus particulares propiedades físicas y por sus cualidades para disolver y transportar otras sustancias, no es extraño que en ella se haya originado y desarrollado la vida, que tenga un significado espiritual tan profundo en la mayoría de las religiones y que sea tan particularmente susceptible para las acciones contaminantes.

Desde los canales de riego contiguos al Nilo, hace más de cinco mil años, el hombre ha ideado las formas más ingeniosas para aprovechar un recurso del que no puede prescindir, ha analizado dificultades y soluciones para la provisión de los grandes núcleos urbanos, la entrega de caudales a las pequeñas y grandes extensiones de cultivo, a la industria, a las actividades mineras, a la producción hidroenergética. Se ha enfrentado de diversas maneras con la escasez, la sobreabundancia y la mala calidad, ha construido obras hidráulicas para encauzar, regular, corregir y manejar el recurso, a fin de dar respuesta a los requerimientos y necesidades básicas de las comunidades.

A toda esta gama de acciones para el conocimiento y manejo del agua, germen de vida, en las tres últimas décadas se ha agregado la necesidad de enfrentar seriamente el deterioro del recurso por la persistente acción contaminante de las actividades humanas. Va de suyo que algunos de los factores contaminantes son incontrolados por el hombre, pero otros dependen directamente de su acción. Los desechos industriales, domésticos y agrícolas pueden transformar los lagos, ríos y

arroyos en cloacas a cielo abierto, y los acuíferos en inservibles para cualquier uso (cuya percepción no es inmediata por la lentitud de la dinámica subterránea).

Actualmente, la cuarta parte de los países del mundo tiene insuficiencia de agua tanto en cantidad como en calidad, con lo cual no cabe duda que un uso más intensivo e inapropiado del recurso aumentará los riesgos para la población y supone una grave rémora para la producción alimentaria, para el desarrollo económico y para la protección de los ecosistemas.

Muchos hogares de países desarrollados llegan a consumir diariamente más de 2000 litros de agua de buena calidad. Al mismo tiempo más de 1700 millones de personas escasamente pueden acceder a este vital elemento o bien no tienen acceso a un agua segura. (La Organización Mundial de la Salud considera ideales 150 litros por día).

La vida en nuestro planeta surgió del agua y desaparecerá cuando ésta nos falte. Tan evidente y rotundo enunciado sirve para delimitar el lugar que ocupa un elemento que siempre ha sido inoloro, incoloro e insípido pero que ahora, además de indispensable, es inapreciable y, sobre todo, insuficiente.

El manejo del agua es hoy absolutamente necesario, tanto desde la perspectiva del buen uso de los recursos naturales de que se dispone cuanto desde la de su conservación y renovación, como bases de un desarrollo sostenible en el tiempo y que tenga como destinatario real al hombre de hoy y al de mañana.

Mucho queda por hacer, es cierto, para avanzar en la búsqueda de un camino de desarrollo sustentable. Si bien el manejo racional de un recurso renovable y escaso, y el control de las descargas de contaminantes, son acciones de gobierno imprescindible para corregir efectos perjudiciales en el sistema agua-suelo. Sin olvidar que una sola agua es el agua del planeta, una sola agua fluye por el mundo, mitiga nuestra sed y sostiene la vida.

Anexo 4, Texto C**El agua es vida*****Por Ban Ki-moon***

En las Naciones Unidas el 22 de marzo es el Día Mundial del Agua. No esperamos que la gente interrumpa sus quehaceres y guarde un minuto de silencio, pero quizás debería hacerlo. Cada 20 segundos muere un niño como consecuencia de enfermedades relacionadas con la falta de agua potable. Eso arroja la escandalosa cifra de 1,5 millones de jóvenes vidas truncadas cada año.

En el mundo, más de 2.500 millones de personas viven en condiciones pésimas de higiene y saneamiento. Ayudándoles haríamos algo más que reducir el número de muertes; también contribuiríamos a proteger el medio ambiente, paliar la pobreza y promover el desarrollo. La razón es que el agua es fundamental para gran parte de la labor que realizamos con esos fines.

El agua es esencial para la supervivencia. A diferencia del petróleo, no hay sustitutos. Pero hoy en día los recursos de agua dulce se están aprovechando casi al máximo de su capacidad. El crecimiento demográfico exacerbará el problema, al igual que el cambio climático. Cuanto más crece la economía mundial, más sed de agua tiene.

Como en el caso del petróleo, los problemas derivados de la escasez de un recurso esencial suelen a cruzar las fronteras. International Alert indica que hay 46 países, donde viven 2.700 millones de personas, en los que el cambio climático y las crisis relacionadas con el agua crean un elevado riesgo de conflictos violentos. En otros 56 países, con una población de 1.200 millones de

habitantes, existe un elevado riesgo de inestabilidad política. Esto es más de la mitad de la población mundial.

No se trata de una cuestión de ricos o pobres, del norte o del sur. Ante la celebración de los Juegos Olímpicos, China está desviando centenares de millones de metros cúbicos de agua a una ciudad como Beijing, propensa a la sequía, pero se prevé que la escasez continuará durante años. En América del Norte, el enorme caudal del río Colorado rara vez llega al mar. La falta de agua afecta a una tercera parte de los Estados Unidos y a una quinta parte de España.

El sistema hídrico del lago Chad, en el África central, sostiene a unos 30 millones de personas. Sin embargo, durante los 30 últimos años se ha reducido a una décima parte de su superficie anterior, debido a la sequía, al cambio climático, a una mala gestión y a una explotación excesiva. Al visitar el Brasil el otoño pasado, tuve que anular una excursión por un importante afluente del Amazonas. Se había secado.

Me he pasado el último año pregonando la importancia del cambio climático. Hemos visto los resultados en la “hoja de ruta de Bali” que traza el camino que deben seguir las negociaciones sobre un tratado jurídicamente vinculante para limitar las emisiones de gases de efecto invernadero tomando el relevo del Protocolo de Kyoto cuando éste expire en 2012. Este año intentaré concienciar a la opinión pública acerca de los objetivos de desarrollo del Milenio.

Uno de esos objetivos es reducir a la mitad para 2015 el número de personas que no tienen acceso al agua en condiciones de seguridad. Se trata de un objetivo crucial. Cuando se examinan

los problemas de salud y desarrollo que debe afrontar la población mundial más pobre — enfermedades como la malaria o la tuberculosis, aumento de los precios de los alimentos, degradación del medio ambiente— el agua resulta ser a menudo el común denominador.

El próximo mes de septiembre reuniré a altos cargos políticos de todo el mundo en una cumbre que tendrá lugar en Nueva York para estudiar la manera de alcanzar los objetivos fijados, sobre todo en África. Mientras tanto, tenemos que empezar a pensar mejores estrategias para administrar el agua —para aprovecharla de manera eficiente y compartirla equitativamente. Eso significa establecer alianzas en las que participen no sólo los gobiernos sino también grupos, personas y empresas de la sociedad civil.

Nos hallamos en las primeras fases de esta toma de conciencia. Pero hay algunos signos alentadores, especialmente en el sector privado. Durante mucho tiempo se ha considerado culpables a las empresas. Las columnas de humo de las centrales eléctricas contaminan nuestro aire, los vertidos de la industria ensucian nuestros ríos; pero eso está cambiando. Las empresas trabajan cada vez más para ser parte de la solución y no del problema.

El tema principal: pasar del simple aprovechamiento a una buena gestión del agua. Eso se traduce en un compromiso de colaboración con las Naciones Unidas, los gobiernos y los grupos de la sociedad civil para proteger lo que es un recurso cada vez más escaso y beneficiar a las comunidades locales. Una gota en un balde de agua, dirán algunos. Pero para mí es el comienzo de una oleada de cambio.

Anexo 5, Cuadro de conectores lógicos

<p>CONECTORES TEXTUALES: Los conectores son marcas que orientan al lector en el descubrimiento de la coherencia que subyace en la estructura superficial del texto.</p> <p>Mediante los conectivos el escritor organiza retóricamente y lógicamente la información de sus textos. El lector, por su parte, se apoya en los conectores para descubrir con más facilidad cómo se relaciona en el texto la información nueva con la suministrada anteriormente</p>		
RELACIÓN	CONECTORES	
<p>Adición: agregan nuevos datos al desarrollo de una idea o introduce otro aspecto del tema</p>	<p>Además</p> <p>Así mismo</p> <p>Hay que</p> <p>mentonar, además</p> <p>Habría que decir</p> <p>también</p> <p>Más aún</p> <p>No sólo... sino</p> <p>también</p>	<p>Otro rasgo de</p> <p>Por otra parte</p> <p>Por otro lado</p> <p>Se debe agregar</p> <p>que</p> <p>También</p> <p>Todavía cabe</p> <p>señalar</p>
<p>Causa: introducen ideas que se erigen como causa o premisa de una determinada conclusión</p>	<p>A causa de</p> <p>Como</p> <p>Considerando que</p> <p>Dado que</p> <p>En vista de que</p>	<p>Porque</p> <p>Puesto que</p> <p>Teniendo en</p> <p>cuenta que</p> <p>Ya que</p>
<p>Continuidad: Para dar continuidad al tema o mostrar una transición.</p>	<p>A continuación</p> <p>Además</p> <p>Ahora puedo decir</p> <p>Ahora veamos</p> <p>Antes de examinar</p> <p>Avanzando en</p> <p>nuestro razonamiento</p>	<p>Dicho lo anterior</p> <p>Empezaré por</p> <p>considerar</p> <p>Examinaremos</p> <p>brevemente ahora</p> <p>Hecha esta</p> <p>salvedad</p>

	<p>Como se afirmó arriba</p> <p>Con respecto al primer punto</p> <p>Consideremos ahora</p>	<p>Llegados a este punto</p> <p>Luego</p> <p>Prosigamos nuestro análisis</p> <p>Volviendo al tema que nos ocupa</p>
<p>Contraste u oposición: expresan un contraste o una oposición entre dos ideas o entre dos situaciones</p>	<p>A pesar de que</p> <p>Ahora bien</p> <p>Antes bien</p> <p>Aun + (gerundio)</p> <p>Aunque</p> <p>Con todo</p> <p>En cambio</p>	<p>En contraste con</p> <p>No obstante</p> <p>Pero</p> <p>Por el contrario</p> <p>Por más que</p> <p>Si bien</p> <p>Sin embargo</p>
<p>Ejemplificar: Ilustran o ejemplifican una idea.</p>	<p>Así, por ejemplo,</p> <p>Baste, como muestra</p> <p>Comenzaré dando un ejemplo sobre</p> <p>El siguiente ejemplo sirve para</p>	<p>Este ejemplo basta para Ilustremos lo dicho con</p> <p>Para ilustrar mejor</p> <p>Pongamos por caso</p> <p>Sirva de ejemplo (modelo)</p>
<p>Semejanza: colocan dos juicios en un mismo plano de importancia.</p>	<p>Así mismo</p> <p>De igual manera</p> <p>De igual modo</p>	<p>De la misma forma</p> <p>De manera semejante</p> <p>Igualmente</p>
<p>Finalidad: encabezan proposiciones que expresan una finalidad o un propósito</p>	<p>A fin de</p> <p>Con el fin de</p> <p>Con el objetivo</p> <p>Con el propósito de</p>	<p>Con la finalidad de</p> <p>Con la intención de</p> <p>Con miras a</p> <p>Para que</p>

<p>Conclusión o consecuencia: anuncian proposiciones que encabezan una conclusión, una consecuencia o efecto.</p>	<p>Así que Como resultado De ahí que De donde resulta que De donde se infiere que De manera que De modo que En conclusión En consecuencia En definitiva</p>	<p>Es así que Es por esto que Para concluir Por consiguiente Por esto Por lo cual Por tanto Por todo esto Razón(es) por la(s) cual(es) Se infiere que</p>
<p>Secuencia, orden cronológico: organizan secuencias o ideas siguiendo un orden lógico, cronológico o de importancia</p>	<p>A continuación Antes de examinar Después En primer lugar En segunda instancia En segundo lugar</p>	<p>En último lugar Finalmente Luego Para empezar Para terminar Enseguida</p>

Anexo 6, Artículo de opinión periodístico

La crisis en La Guajira: inequidad y la maldita corrupción

La pequeña Diana Epinayú, de apenas año y medio de nacida, fue internada el pasado 5 de enero en la Clínica de La Costa en Barranquilla, proveniente de la ranchería Atachonka (municipio de Manaure, La Guajira), a causa de su condición de desnutrición crónica: Diana pesaba sólo cinco kilos, cuando debería estar alrededor de los 11,5 kilos, según los patrones de crecimiento infantil esperados según la Organización Mundial de la Salud. A pesar de los múltiples esfuerzos del personal médico, Diana murió el 22 de febrero.

Su muerte se suma a la de otros 21 niños pertenecientes a las etnias wayuu, en La Guajira, y embera, en Chocó, que durante lo corrido de 2016 han fallecido por desnutrición, de acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Salud de Colombia. Tristemente son en total ya cerca de 5.000 niños colombianos fallecidos por desnutrición en los últimos ocho años.

Al analizar las causas de la actual crisis humanitaria se encuentran múltiples explicaciones: por una parte, algunas de origen natural como la árida geografía de La Guajira y el impacto que el fenómeno de El Niño ha traído sobre las reservas de agua y la producción de alimentos; pero por otro lado se encuentran factores como el cierre de la frontera con Venezuela, la misma cultura de algunas etnias indígenas (que da prelación a los adultos, y en algunos casos incluso deja en manos de los niños la difícil consecución de agua, como sucede en la ranchería Jellusira, corregimiento de Musichi), y la repudiable corrupción. Es que, a pesar de los importantes planes que ha desplegado el Gobierno Nacional a través de valiosas iniciativas, como la denominada “Alianza por el agua y la vida en La Guajira”, que está desarrollando diligentemente el Ministerio de Salud

y Protección Social, históricamente se ha visto que buena parte de los fondos destinados a la alimentación en estas zonas del país no llegan a sus beneficiarios, sino que “desaparecen” por la ineficiencia y la corrupción.

Si bien es cierto que se requieren medidas de choque por parte de las agencias gubernamentales, como la anunciada apertura de dos Centros de Recuperación Nutricional en Manaure, la tragedia de La Guajira y Chocó evidencian la necesidad de generar estrategias efectivas para que los distintos sectores de la sociedad tomen conciencia de las necesidades urgentes de las regiones, en particular de aquellas relacionadas con el bienestar de los niños, quienes merecen siempre un cuidado prioritario. Quienes vivimos en las ciudades solemos olvidar que la realidad del país es otra, que las comodidades a que tenemos acceso como si fueran un derecho natural son privilegios y apenas sueños para buena parte de la población: disfrutar de beneficios como acceso a alimentos, agua potable, vestuario, vías de comunicación, centros de salud, de educación y una vivienda digna, entre otros. Ello nos debe hacer más responsables, sensibles y solidarios.

Esta responsabilidad es mayor aun para los gobernantes, los empresarios y, en general, los líderes de nuestro país, quienes deben trabajar en pro de un crecimiento más equitativo, con justicia social y conciencia ambiental.

Pero un camino igualmente necesario es hacer conciencia sobre la urgencia de un modelo económico para quien la equidad sea un propósito central. Un modelo de crecimiento y desarrollo que no sólo transforme a las grandes ciudades del país, sino que también lo haga con las regiones

más olvidadas. Los avances en construcción de un mayor ingreso per cápita tienen que ir de la mano con igualdad de oportunidades para todos y en especial con las distintas regiones del país, en servicios básicos como alimentación, vivienda, salud y educación de calidad.

Finalmente, es indispensable enfrentar el cáncer de la corrupción que carcome nuestra sociedad, nuestros líderes, nuestros valores. No podemos seguir indiferentes a un problema frente al que la reacción de la mayoría “limpia” sigue siendo tibia. Debemos levantar la voz con fuerza cuando casos como los anteriores nos enfrentan a cómo la corrupción, además de robarse presupuestos públicos, también se lleva la vida de inocentes. Sin equidad y con corrupción la paz será incompleta e inestable.

Anexo 7, Pre-test

Lea con atención el siguiente texto

"Los nuevos medios de comunicación, ¿Un avance o un retroceso?"

Agustina B.

Miércoles, 16 de febrero de 2011

<http://leernoesperjudicial.blogspot.com.co/2011/02/articulo-de-opinion-los-nuevos-medios.html>

Hace unos días, caminando por la calle, escuchaba las típicas conversaciones de jóvenes y adolescentes: “después te cuento algo por chat”, “esta noche conéctate que te tengo que dar una noticia”, entre otras; y me puse a pensar en la forma en que la tecnología, particularmente los medios de comunicación, afectan negativamente la interacción entre las personas y en cierto modo las acobardan.

Aunque este hecho parece contradictorio, los MMC nos distancian cada vez más, es que ¿quién le da, actualmente, una mala noticia a una persona en la cara? ¿Quién felicita a alguien por su cumpleaños “en vivo y en directo” cuando es más fácil mandarle un mensaje de texto? Nadie en

absoluto, ya sea por miedo, vergüenza, timidez, comodidad, etc.

Admito que en el caso de que las personas no vivan cerca, y les sea imposible verse, la tecnología ayuda mucho; ya que, por ejemplo, es muy útil cuando alguien tiene que llamar por teléfono a algún amigo o familiar para felicitarlo por algo. No obstante creo que la gente se ha estado aprovechando de este recurso a tal punto que es imposible ver adolescentes manteniendo largas conversaciones que no sean por vía telefónica o por Internet, ya sea para organizarse para salir, para contarse secretos o simplemente para disfrutar de una charla.

No es el contacto entre las personas lo único que los medios de comunicación están disgregando, sino que también está desapareciendo, a pasos agigantados, el contacto con los libros y periódicos y cualquier otro tipo de material bibliográfico. Un buen ejemplo de esto es que antes, a la hora de hacer un trabajo de investigación, los estudiantes acudían a las bibliotecas, leían libros sobre el tema, entrevistaban a un experto en dicho campo, etc. Mientras que ahora todo es bajado de Internet, muchas veces sin saber la verdadera fuente de donde proviene la información, ni quién fue el autor. Además, las personas creen que porque

encontraron el material en Internet, el mismo es correcto; pero esto no es cierto, ya que cualquiera puede crear páginas Web con los datos que desea siendo estos verdaderos o no.

Otro hecho puntual, y muy alarmante, es que la gente está dejando de leer; dando excusas tontas como que “es aburrido” y reemplazando a los libros por los diversos objetos tecnológicos. Esto tampoco favorece a la comunicación, debido a que los mismos aportan información y estimulan el desarrollo de la imaginación; proporcionando temas de conversación, ya sea para opinar, recomendar una buena obra o criticar otra. Es verdad que actualmente son muy caros y la gente afirma que no tiene acceso a ellos, pero creo que es una cuestión que merece un pequeño esfuerzo; además, hay lugares como las bibliotecas, en donde se prestan ejemplares a cambio de una cuota mensual asequible.

Otro gran problema relacionado con los nuevos medios de comunicación, particularmente con el celular y Facebook es que se escribe con abreviaturas, sin signos de puntuación ni de acentuación y con errores de ortografía, con el propósito de hacerlo rápido, a diferencia de cualquier otro tipo de texto en el que debemos respetar todas las reglas de escritura. A la larga, las personas se

acostumbran y luego no recuerdan como escribir correctamente.

Además con Facebook, la gente acostumbra a publicar datos personales importantes como su nombre, el lugar donde vive, con quién está o a dónde va. “Los expertos alertan de que niños y adolescentes son especialmente vulnerables a abusar de las nuevas tecnologías. Asimismo, corren el riesgo añadido de, en el caso de Internet y las redes sociales, acceder a contenidos inapropiados o contactar con desconocidos.” ¿Realmente nadie se da cuenta de la gravedad de los problemas que esto podría provocar?

En definitiva, creo que los MMC nos abren muchas puertas, nos brindan información en forma inmediata y nos comunican sin importar las distancias. Sin embargo, si caemos en el abuso y nos obsesionamos con ellos corremos el riesgo de perder algo tan básico e importante como lo son las relaciones interpersonales y el contacto con los clásicos medios de comunicación como los periódicos, las revistas y sobre todo los libros.

A continuación, encontrará un cuestionario conformado por 15 preguntas de selección múltiple con única respuesta. Las preguntas de este tipo constan de un enunciado y de cuatro opciones de respuesta,

entre las cuales debe escoger la que considere correcta a partir del texto “Los nuevos medios de comunicación, ¿Un avance o un retroceso?”

CUESTIONARIO

1. Según la secuencia discursiva en la que se organiza el contenido, este texto se puede catalogar como:

- a. informativo.
- b. narrativo.
- c. descriptivo.
- d. argumentativo.

2. En el fragmento “afectan negativamente la interacción entre las personas y en cierto modo las acobardan”, la palabra subrayada puede ser reemplazada por:

- a. relación.
- b. convivencia.
- c. aproximación.
- d. intercambio.

3. En el párrafo ocho del texto, la palabra además permite:

- a. exponer dos ideas contrarias sobre la situación.
- b. Indicar una relación causal entre una razón y otra.
- c. Agregar información en el mismo sentido de lo que se viene diciendo.
- d. corregir una explicación en lo anteriormente descrito.

4. La idea principal del tercer párrafo es:

- a. la tecnología es útil para las personas que viven lejos.
- b. los adolescentes mantienen largas conversaciones por internet.
- c. el teléfono es útil para felicitar a las personas.
- d. A las personas les sirve la tecnología para comunicarse, pero abusan del recurso.

5. Con el texto “Los nuevos medios de comunicación, ¿un avance o un retroceso?” La autora tiene por intención:

- a. representar una situación problema.
- b. plantear una posición frente a un tema.
- c. Describir las características de una situación.
- d. Informar acerca de la magnitud de un problema.

6. La palabra aunque al inicio del párrafo dos, sirve para:

- a. señalar una consecuencia de lo afirmado.
- b. oponer dos argumentos contrarios sobre la situación.
- c. mostrar una relación causal entre una razón y otra.
- d. plantear una condición frente a lo que se viene diciendo.

7. Cuando el autor expresa que “Otro hecho puntual, y muy alarmante, es que la gente está dejando de leer; dando excusas tontas como que “es aburrido” y reemplazando a los libros por los diversos objetos tecnológicos” pretende:

a. informar que los adolescentes le gustan menos libros y más internet para estudiar.

b. advertir que muchos jóvenes que copian y pegan información sin leer, ni analizar.

c. demostrar que los intereses de los adolescentes son más de entretenimiento que de apropiación del conocimiento

d. cuestionar que, reemplazar un libro por la tecnología trae consecuencias negativas para el desarrollo de un pensamiento reflexivo.

8. La información del texto anterior está organizado de la siguiente manera:

- a. introducción, cuerpo, conclusión.
- b. inicio, nudo y desenlace.
- c. introducción, propiedades y conclusión.
- d. tesis, argumentos y conclusión.

9. En el texto, cuando el autor refiere “corren el riesgo añadido de, en el caso de Internet y las redes sociales, acceder a contenidos inapropiados o contactar con desconocidos.” ¿Realmente nadie se da

cuenta de la gravedad de los problemas que esto podría provocar?”, pretende decir que:

a. los niños y jóvenes son más vulnerables a los peligros

b. el Facebook y el internet pueden llegar a generar muchos problemas.

c. de estas formas de comunicación surgen nuevos riesgos que pueden causar daños irreparables.

d. la gente conoce los peligros reales del mal uso del internet.

10. A partir del contenido del texto “Los nuevos medios de comunicación, ¿un avance o un retroceso?”, se podría afirmar que:

a. las instituciones educativas del país deben fomentar más la lectura virtual en los niños y adolescentes.

b. los niños y jóvenes deben pasar poco tiempo en internet con la orientación y acompañamiento de un adulto.

c. las personas deben analizar la relación riesgos/beneficios sobre el uso y la influencia de los medios de comunicación.

d. urge que el gobierno invierta en proyectos de educación sobre el uso de las tecnologías.

11. La idea que defiende la autora del texto es:

a. se disminuye el contacto de las personas con libros, periódicos y otros medios.

b. los medios de comunicación afectan negativamente las personas en su interacción, aprendizaje, entre otras cosas.

c. los nuevos medios de comunicación facilitan que las personas mantengan en contacto.

d. el abuso de la tecnología genera riesgos y problemas en niños y adolescentes.

12. La palabra subrayada del fragmento “en donde se prestan ejemplares a cambio de una cuota mensual asequible.” Significa:

a. difícil.

b. moderada.

c. alcanzable.

d. imposible.

13. Se podría afirmar que en el texto el enunciado: “No es el contacto entre las personas lo único que los medios de comunicación están disgregando, sino que también está desapareciendo, a pasos agigantados, el contacto con los libros y periódicos y cualquier otro tipo de material bibliográfico” es:

- a. la tesis, es decir, el punto de vista del autor.
- b. un argumento, que expone una razón sobre el punto de vista planteado.
- c. un contrargumento, que contradice el punto de vista u opinión de autor.
- d. una contextualización del problema, que permite entender mejor la situación planteada.

14. Con el último párrafo, la autora busca:

- a. concluir sobre el tema central.
- b. evidenciar las causas del problema.
- c. defender una opinión.
- d. resumir lo anteriormente expuesto.

15. Según el texto, se puede afirmar que las nuevas tecnologías afectan perjudicialmente las relaciones interpersonales:

- a. sí, porque han deshumanizado las interacciones personales.
- b. sí, porque los encuentros entre las personas ya no son significativos.
- c. no, porque han mejorado las relaciones entre las personas que viven lejos.
- d. no, porque con la llegada de la internet hay otras formas de interacción.

TABLA DE RESPUESTAS

N o. pregunta				
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				

0	1				
1	1				
2	1				
3	1				
4	1				
5	1				

MUCHAS GRACIAS.

Anexo 7, Tabla de resultados del Pre-test

SD COMPRENSIÓN														
	TOTAL PRE-TEST	SIGN. PAL	CONEC. TEX	IDEA P. PAR	LAS LÍNEAS PRE-TEST	FUNCIÓN	FORMA T.	CONNOT	CONTEN	ENTRE LÍNEAS PRE-TEST	INTENCION	PUNT. AUT	PUNT. LEC	DETRÁS DE LÍNEAS PRE-TEST
1	8	2	1	1	4	1	0	0	1	2	0	0	1	2
2	7	2	2	0	4	0	0	0	1	1	0	0	1	2
3	10	2	2	1	5	0	0	1	1	2	0	1	0	3
4	4	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	2
5	6	0	2	1	3	0	0	0	1	1	0	1	0	2
6	7	2	1	0	3	1	1	0	1	3	0	0	1	1
7	6	2	1	0	3	0	1	0	0	1	0	0	1	2
8	5	0	1	1	2	0	0	0	1	1	0	1	1	2
9	10	1	1	1	3	1	2	1	0	4	0	1	1	3
10	6	1	0	1	2	0	0	0	1	1	0	1	1	3
11	5	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	3
12	9	2	2	1	5	0	1	1	0	2	0	1	0	2
13	3	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	0	1	1
14	4	1	0	1	2	0	0	0	1	1	0	1	0	1
15	8	2	1	1	4	0	0	0	1	1	0	1	1	3
16	5	1	1	1	3	1	0	0	1	2	0	0	0	0
17	7	1	1	0	2	0	0	0	1	1	0	1	1	4
18	6	1	1	0	2	0	0	1	1	2	0	1	0	2
19	6	1	0	1	2	0	0	0	1	1	0	1	1	3
20	7	1	1	1	3	0	0	0	0	0	1	1	1	4
21	4	1	0	1	2	0	0	0	1	1	0	0	0	1
22	8	0	2	1	3	0	2	0	1	3	0	0	0	2
23	7	0	1	1	2	1	0	1	1	3	0	1	1	2
24	7	1	1	1	3	0	1	0	0	1	0	1	1	3
TOTAL	155	25	23	16	64	5	8	6	19	38	1	14	15	53

Anexo 9, Pos-test

Lea con atención el siguiente texto.

LOS NUEVOS TEMPLOS

POR: *PIEDAD BONNETT*

2 FEB 2013 - 11:00 PM

[HTTP://WWW.ELESPECTADOR.COM/OPINION/LOS-NUEVOS-TEMPLOS](http://www.elspectador.com/opinion/LOS-NUEVOS-TEMPLOS)

La **proliferación** de centros comerciales pareciera una tendencia **irreversible**. En sólo Bogotá hay más de 40, en el resto del país 206 y se anuncia que habrá inversiones futuras por US\$2.233 millones, bien sea para ampliar o remodelar los ya existentes o para abrir otros, cerca de un centenar. A qué se debe este auge de los centros comerciales, de qué son indicio y cómo cambian la interacción social del ciudadano, creo que es algo que vale la pena preguntarnos.

Según los expertos, los centros comerciales surgen en la medida en que hay desvalorización del centro de las ciudades y una pérdida de funciones de los sitios que en otras épocas convocaban allí a la ciudadanía: la plaza pública, los grandes teatros y las instancias gubernamentales que se desplazan hacia lugares que se suponen más

convenientes. Y también porque al extenderse las ciudades y al ser los sistemas de transporte deficientes, es lógico que el ciudadano busque desplazamientos cortos y comercio que esté relativamente cerca. **Pero**, sobre todo, como consecuencia de la inseguridad. En ciudades más seguras que las nuestras y con centros monumentales llenos de significación, como París o Berlín, el grueso del comercio está en las calles, y casi todos los centros comerciales se encuentra ubicados en la periferia. “Descuidamos tanto la calle que la simulación de la calle triunfa”, me dice el arquitecto Maurix Suárez, experto en el tema. Y dice bien: porque el centro comercial es finalmente escenografía, ciudad ficticia que replica modelos de vida de las élites y crea una ilusión de interacción ciudadana que en realidad no existe. Todo allí es impersonal. Lo contrario al vecindario, al barrio, lugares que en sociedades sanas propician el encuentro, el diálogo y la solidaridad.

En Colombia, extrañamente, el centro comercial da estatus. Allí se va no solamente a ver y ser visto, **sino** a exhibir lo que exige el capitalismo rampante: capacidad de compra. Aunque ésta también sea puro simulacro. Con **matices** interesantes, que no podemos desconocer: además de la **homogeneización** que en ellos se ve,

producto de la globalización, el centro comercial pareciera ser un espacio democrático, que pone todo al alcance de todos. Otra ficción.

Una sociedad con miedo se apertrecha. Sus élites se encierran: en el club, en el conjunto cerrado, en el edificio con un guarda en la puerta. Y el centro comercial es, finalmente, eso: un lugar privado que simula ser público —recordemos que se reservan el derecho de admisión— donde, como le oí a un amigo, dejamos de ser ciudadanos para ser clientes, reales o en potencia.

Finalmente, no quiero que se me malinterprete: los centros comerciales tienen todo el derecho a existir. Pero es triste ver cómo se instaura una cultura del manejo del tiempo de ocio y diversión que hace que las familias, los adolescentes, prefieran al parque, la plaza o la calle que bulle con sus realidades complejas, estos lugares que venden la idea de que consumir es la forma por excelencia de ser feliz.

A continuación, encontrará un cuestionario conformado por 15 preguntas de selección múltiple con única respuesta. Las preguntas de este tipo constan de un enunciado y de cuatro opciones de

respuesta, entre las cuales debe escoger la que considere correcta a partir del texto “Los Nuevos Templos”

CUESTIONARIO

1. Se podría afirmar que en el texto el enunciado: “*Según los expertos, los centros comerciales surgen en la medida en que hay desvalorización del centro de las ciudades y una pérdida de funciones de los sitios que en otras épocas convocaban allí a la ciudadanía*” es:

- a. la tesis, es decir, el punto de vista del autor.
- b. un argumento, que expone una razón sobre el punto de vista planteado.
- c. un contrargumento, que contradice el punto de vista u opinión de autor.
- d. la introducción del problema, que permite entender mejor la situación planteada.

2. La palabra subrayada del fragmento “*Con matices interesantes, que no podemos desconocer: además de la homogeneización que en ellos se ve, producto de la globalización*” Significa:

a. diferenciación en las formas de vestir de los individuos.

b. caracterización en el comportamiento de los sujetos.

c. unificación de hábitos, gustos y costumbres de los jóvenes.

d. comparación de los hábitos y costumbres.

3. Según la manera como está escrito y presentado el texto, se puede catalogar como:

a. informativo.

b. narrativo.

c. descriptivo.

d. argumentativo.

4. En el párrafo dos del texto, la palabra *pero* permite:

a. exponer dos ideas contrarias sobre la situación.

b. Indicar una relación causal entre una razón y otra.

c. Agregar información en el mismo sentido de lo que se viene diciendo.

d. corregir una explicación en lo anteriormente descrito.

5. Según el texto, los centros comerciales surgen y cobran importancia porque:

a. la calle no permite la solidaridad y el encuentro entre las personas.

b. la escenografía de la ciudad crea una realidad de interacción compleja.

c. los lugares públicos se han desplazado y el centro ha perdido su valor.

d. en los espacios públicos se genera un proceso de simulación de lo privado.

6. En el enunciado “*Allí se va no solamente a ver y ser visto, sino a exhibir lo que exige el capitalismo rampante*”, la palabra subrayada tiene la función de:

a. restringir la información de la idea anterior.

b. explicar lo anotado en la idea que la precede.

c. introducir una afirmación opuesta a lo referido previamente.

d. ampliar la información de lo anotado previamente.

7. La idea principal del cuarto párrafo es:

a. así como el club, los conjuntos cerrados, los edificios ofrecen seguridad también lo hacen los centros comerciales.

b. en los centros comerciales se deja de ser ciudadanos para ser clientes del consumismo.

c. en la actualidad es más efectivo ser clientes que personas preocupadas por la sociedad y por el otro.

d. los centros comerciales son lugares públicos que no podrían reservarse el derecho de admisión.

8. Con el texto “Los Nuevos Templos” La autora tiene por intención:

a. representar la situación problema.

b. plantear una posición frente a un tema.

c. Describir las características de una situación.

d. Informar acerca de la magnitud de un problema.

9. En el texto, cuando la autora refiere “*Todo allí es impersonal. Lo contrario al vecindario, al barrio...*”, pretende decir que:

a. las personas son iguales, pero se distinguen de las demás.

b. las personas no se preocupan más que por su mundo y sus cosas.

c. hay más interacción y diálogo entre las personas.

d. las personas tienen desinterés, indiferencia frente a su entorno.

10. La información del texto anterior está organizado de la siguiente manera:

a. introducción, cuerpo, conclusión.

b. inicio, nudo y desenlace.

c. introducción, propiedades y conclusión.

d. Introducción, tesis, argumentos y conclusión.

11. Con el último párrafo, la autora busca:

- a. concluir sobre el tema central.
- b. evidenciar las causas del problema.
- c. defender una opinión.
- d. resumir lo anteriormente expuesto.

12. La idea que defiende la autora del texto es:

a. es inadecuado que se prefieran los centros comerciales, aun cuando estos venden una falsa idea de felicidad basada en el consumo e interacción ficticia.

b. la importancia que ha cobrado los centros comerciales, porque ofrece más seguridad que otros lugares públicos de la ciudad.

c. el centro comercial da un estatus social y allí se va no solamente a ver, sino a ser visto por los demás.

d. es adecuado las modificaciones que los centros comerciales han hecho en las formas de interacción social de los ciudadanos.

13. Una de las estrategias usadas por la autora para reforzar su argumento es:

a. citar la opinión de un experto en el tema.

b. hacer alusión a los teatros y a la plaza pública.

c. cuestionar el manejo del tiempo del ciudadano.

d. mencionar las demandas del capitalismo.

14. En el fragmento “*La proliferación de centros comerciales pareciera una tendencia irreversible*”, las palabras subrayadas pueden ser reemplazadas, sin cambiar el sentido, por:

a. reducción-imparable

b. desarrollo-alterable

c. incremento-definitiva

d. disminución-incambiable

15. Según el texto, se puede afirmar que los centros comerciales son ciudades ficticias que han afectado las interacciones humanas.

a. si, porque allí no hay ciudadanos sino clientes que no dialogan, ni interactúan entre sí.

b. no, porque los centros comerciales son puntos de reunión de amigos.

c. si, porque es una ciudad irreal donde sólo hay almacenes prestigiosos.

d. no, porque la gente que va a estos lugares se conocen.

MUCHAS GRACIAS.

TABLA DE RESPUESTAS

N o. pregunta				
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
0				

1	1				
2	1				
3	1				
4	1				
5	1				

Anexo 8, Tabla de resultados del Pos-test

	SD COMPRENSIÓN														
	TOTAL POS-TEST	SIGN. PAL	CONEC. TEX	IDEA P. PAR	LAS LÍNEAS POS-TEST	FUNCIÓN	FORMA T.	CONNOT	CONTEN	ENTRE LÍNEAS POS-TEST	INTENCIO	ARG/CONT	PUNT. AUT	PUNT. LEC	DETRÁS DE LÍNEAS POS-TEST
1	8	1	1	0	2	1	2	0	0	3	0	2	0	1	3
2	8	1	0	1	2	1	2	0	0	3	0	2	0	1	3
3	9	2	2	0	4	0	1	1	1	3	0	1	1	0	2
4	9	1	0	0	1	1	1	0	1	3	1	2	1	1	5
5	10	0	2	1	3	1	1	0	1	3	1	1	1	1	4
6	6	0	0	0	0	1	2	0	0	3	0	2	0	1	3
7	13	2	2	0	4	1	2	1	1	5	1	1	1	1	4
8	11	1	2	1	4	0	2	0	1	3	1	1	1	1	4
9	8	1	1	1	3	1	1	0	1	3	1	1	0	0	2
10	9	0	1	1	2	1	1	1	0	3	0	2	1	1	4
11	9	1	2	0	3	1	2	0	1	4	0	1	1	0	2
12	12	2	1	1	4	1	1	1	1	4	0	2	1	1	4
13	7	0	1	1	2	0	1	0	1	2	1	0	1	1	3
14	9	2	2	0	4	1	1	0	1	3	0	2	0	0	2
15	9	1	0	1	2	0	2	1	0	3	1	1	1	1	4
16	7	1	1	0	2	1	1	0	1	3	0	1	1	0	2
17	8	1	2	0	3	1	1	0	1	3	0	1	0	1	2
18	8	0	1	0	1	1	2	1	0	4	0	1	1	1	3
19	9	1	2	1	4	1	1	1	1	4	0	1	0	0	1
20	9	1	1	1	3	0	0	1	1	2	1	2	0	1	4
21	11	2	1	0	3	1	1	1	0	3	1	2	1	1	5
22	11	1	2	1	4	1	2	0	1	4	0	2	0	1	3
23	10	1	1	1	3	0	1	1	1	3	0	2	1	1	4
24	12	2	1	1	4	1	2	0	1	4	1	1	1	1	4
	222	25	29	13	67	18	33	10	17	78	10	34	15	18	77

Anexo 9, Diario de campo

DIARIO DE CAMPO – APLICACIÓN SECUENCIA DIDÁCTICA			
Grado 8-1			
F ECHA	S ESIÓN	C LASE	ACTIVIDADES – OBSERVACIONES
J ulio 05 y 06	1	1 Y 2	<p>Bienvenida a los estudiantes al III periodo académico, se le pregunta por la expectativas de este periodo.</p> <p>A continuación se realiza la presentación de la secuencia didáctica y del objetivo de aprendizaje. Se hace evidente la situación comunicativa. Los estudiantes se muestran muy receptivos para la aplicación de SD.</p>
J ulio 07		3	<p>Elaborar el contrato didáctico. Los estudiantes grupalmente mencionan los diferentes criterios necesarios para llevar a cabo de forma adecuada la SD. Los jóvenes de forma colectiva, elaboran la cartelera, se firma por cada uno de ellos y se coloca en un lugar visible de aula.</p>
J ulio 11	2	4	<p>Evidenciar los conocimientos previos de los estudiantes referentes a la tipología textual.</p> <p>Durante las preguntas se evidencia un conocimiento previo en cuanto a la tipología narrativa y expositiva, trabajados en los periodos anteriores. Mientras que con el texto argumentativo se observa poco conocimiento.</p> <p>Como es un grado que por lo general se tiene en la primera hora, algunos estudiantes llegan tarde, por lo cual se les solicita un compromiso para llegar temprano las próximas clases.</p>

J ulio 12		5	<p>Se retoma algunos conceptos de la clase anterior y se socializa el cuadro con las características de los tipos de texto (sesión 2).</p> <p>A continuación se proyecta un video (No incluido en la SD) sobre los problemas actuales del agua para contextualizar los textos que posteriormente se abordarán.</p> <p>Los estudiantes expresan el mensaje que propone el video.</p> <p>Después, se distribuyen las lecturas de los textos (A-B-C) en los grupos de trabajo y se hacen comentarios sobre la información presentada en cada uno (Sesión2).</p>
J ulio 13		6	<p>Se retoma los textos anteriores con la lectura en voz alta de ellos.</p> <p>En los mismos grupos de trabajo se realiza las actividades de relación y de completar el cuadro comparativo (sesión 2).</p> <p>En el cuadro, se realiza el cambio de Qué marcadores, por Cuáles marcadores, para que haya una mejor comprensión de la tarea solicitada.</p> <p>Los estudiantes se muestran muy receptivos y se evidencian pocas dudas durante la actividad.</p> <p>Una vez terminada la actividad en grupo, se socializa el cuadro colectivamente.</p>
J ulio 14		7	<p>Se realiza la actividad metacognitiva de la sesión 2.</p> <p>Los estudiantes evidencian la apropiación de algunos conceptos como: Qué son textos narrativos, expositivos, qué son argumentos, diferencia entre género textual y tipología textual.</p>

			<p>Además, se pudo observar las falencias sobre marcadores textuales. Aunque, algunos estudiantes demuestran un poco más de conocimiento sobre estos (Períodos anteriores)</p> <p>Finalizando la sesión, se les solicita que consulten sobre el calentamiento global y el fenómeno del niño para la realización de un conversatorio en la próxima clase.</p>
J ulio 18	3	8	<p>Se inicia con el conversatorio (sesión 3) y se observa que algunos estudiantes no realizaron la consulta. Sin embargo, se evidencia que los estudiantes tienen conocimientos previos del tema, puede ser por los noticieros, programas e informes del tema tratado.</p> <p>Posteriormente, cada estudiante en una hoja consigna las respuestas a las preguntas realizadas del tema tratado ¿En qué consiste el calentamiento global?, ¿Qué es el fenómeno del niño?, ¿A qué se debe el cambio climático mundial?, ¿Qué pasaría si el agua se acabara?, ¿Por qué es importante conservarla?, ¿Qué hacen para cuidarla y preservarla? ¿Cómo se evidencia el problema de la escasez del agua en nuestro país? ¿Cuál es su responsabilidad frente a este hecho? y son entregadas al docente, estos son insumos para la clase siguiente.</p>
J ulio 19		9	<p>Con las respuestas consignadas en las hojas de la clase anterior, en grupos de tres estudiantes deben realizar una cartelera con las respuestas analizadas y acordadas por todos los integrantes.</p> <p>Se les entrega cartulina reciclada y marcadores a cada grupo de trabajo, se observa que antes de escribir</p>

			<p>discuten sobre una respuesta colectiva pertinente.</p> <p>Algunos incluyen dibujos en la cartelera.</p> <p>Se recogen las carteleras para la socialización y comparación de las respuestas dadas en la próxima clase.</p>
J ulio 24		1 0	<p>Se retoma algunas ideas de la clase anterior.</p> <p>En el aula se exponen las carteleras realizadas por los diferentes grupos. Un representante por cada uno. Se observa receptividad y respeto por cada uno de los trabajos de los compañeros.</p> <p>Dejando las carteleras pegadas en el tablero, se proyecta en el televisor la noticia “Le dejaremos un planeta destrozado a nuestros hijos” para que cada uno realice un esquema a partir de la siguiente pregunta:</p> <p>¿Por qué es importante conservar el agua?</p> <p>Y donde deben consignar seis razones retomadas de las carteleras expuestas y de la noticia presentada. Después, se elabora un esquema grupal con los diferentes aportes.</p> <p>De manera colectiva, se define ¿Qué es un argumento?, ¿Para qué me sirve argumentar?, ¿Qué es un texto argumentativo?</p> <p>No se realiza el cartel, propuesto en la SD.</p>
A gosto 8		1 1	<p>Se retoma los conceptos de argumentos y texto argumentativo. Se realiza otro ejercicio (No incluido en la SD) de argumentación oral a través de la siguiente pregunta:</p>

			<p>¿Por qué en los estadios hay un alto índice de violencia?</p> <p>Donde los estudiantes manifiestan las diferentes razones (argumentos) que sustentan la pregunta anterior. Con esta actividad se refuerza el concepto de argumento.</p> <p>Se observa que hay claridad conceptual sobre los términos trabajados.</p> <p>A continuación, se les entrega nuevamente el texto “El agua es vida” y en parejas de trabajo realizan la división estructural del texto. (sesión 4)</p> <p>Se evidencia que en todos los textos incluyen argumentos como parte de la estructura textual.</p> <p>Una vez identificada por parte de los estudiantes, se devuelve las hojas para continuar la próxima clase.</p> <p>Se realiza la actividad metacognitiva de la sesión 3 con las siguientes preguntas: ¿Qué aprendió hoy? ¿Cómo lo aprendió?, ¿Expongo coherentemente lo que pienso?, ¿Respeto la opinión de los demás compañeros?, ¿Cree que las actividades planteadas fueron pertinentes para alcanzar el objetivo propuesto?, a las cuales responden positivamente.</p>
A gosto 9	4	1 2	<p>Se devuelven las hojas anteriormente señalados con la forma estructural del texto por cada estudiante. En los cuales se observó que la conclusión la ubicaron en el último párrafo. También, señalan introducción (similitud con el texto expositivo) y argumentos (señalan algunas ideas sueltas en los párrafos).</p>
A gosto 16		1 3	<p>Con el texto que cada uno señaló, se solicita que expliquen la justificación de esa estructura (en la</p>

			<p>mayoría señalan inicio, argumentos y final o conclusión)</p> <p>Se observa relación con la estructura del texto narrativo y en otros con el texto expositivo trabajados anteriormente.</p> <p>De manera colectiva y de acuerdo a la función que desempeña en el texto, se identifica la forma estructural (Introducción, tesis, argumentos y conclusión). Se observa que hay claridad en la conceptualización, pero dificultades en la identificación y reconocimiento en el texto.</p> <p>Posteriormente, identificada la estructura correctamente, se realiza el esquema de la sesión 4.</p>
A gosto 17	4	1	<p>Retomando la conceptualización de cada una de las partes de la forma estructural. Nuevamente con la actividad anterior, se les solicita que identifiquen algunas palabras claves (marcas textuales y conectores). Sin embargo algunos no tiene claridad de la función de estos en el texto. (sesión 5)</p> <p>Para esta actividad, hubo que realizar algunas oraciones del contexto orales no incluidas en la SD para reforzar la conceptualización:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El estudiante realiza la actividad <i>sin embargo</i> habla con el compañero. - en la cancha unos estudiantes juegan futbol y otros saltan laso. - Hay que hacer la actividad, <i>luego</i> se revisa. - La profesora explica bien, <i>pero</i> algunos no entienden.

			<p>Se les entrega tabla de conectores y sopa de letras para que identifiquen y clasifiquen los conectores encontrados.</p> <p>De esta forma, los estudiantes logran identificar las palabras que sirven de conectores en los enunciados anteriores, aunque aún no su funcionalidad.</p> <p>Se realiza actividad metacognitiva de la sesión 4 a partir de las siguientes preguntas: ¿Cómo está conformado un texto argumentativo?, ¿Qué significado tiene la palabra tesis?, ¿Qué relación existe entre la tesis y los argumentos?, ¿Cómo puede ser defendida una tesis?, ¿Cuáles funciones cumplen la introducción y la conclusión en un texto argumentativo? Y ¿Cuál es la función de las marcas textuales en cada uno de los textos?. En cuanto a las marcas textuales aún siguen presentando algunas dudas. Con respecto a la estructura ya hay claridad en la conceptualización.</p>
A gosto 23	5	1	<p>Inicio de la sesión 5, se retoma el concepto de conector lógico, se socializa el listado de conectores con la función respectiva, se elaboran algunos ejemplos de frases o enunciados para profundizar y aclarar la función del conector.</p> <p>Se les solicita que en el texto “El agua es vida” identifiquen y clasifiquen los conectores empleados por el autor.</p> <p>Se evidencia más claridad sobre el tema y se aprovecha la actividad para explicar por qué y más no son conectores.</p>
A gosto 25	6	1	<p>Para reforzar el uso y función de los conectores, por filas se propone grupalmente unos temas:</p> <p>FILA 1 MÚSICA</p>

			<p>FILA 2 DEPORTES</p> <p>FILA 3 TECNOLOGÍA</p> <p>FILA 4 MODA</p> <p>FILA 5 CULTURA Y ARTE</p> <p>Los estudiantes se ubican en las filas donde está el tema de su interés. Posteriormente, cada estudiante debe realizar dos párrafos, utilizando al menos 10 de los conectores proyectados en el televisor (sesión 5). En esta actividad, se puede observar que los jóvenes realizan producciones escritas con más facilidad, debido a que el tema a desarrollar es de su conocimiento y gusto (Fotos producciones escritas). Los estudiantes que terminaron la actividad las entregan para ser socializadas de manera visual la próxima clase.</p>
A gosto 29		1 7	<p>Se retoma nuevamente el concepto de conectores lógicos y la función que cumple en el texto.</p> <p>En la clase anterior, los estudiantes realizaron dos párrafos usando algunos conectores, estos son proyectados al grupo.</p> <p>Con la ayuda visual (Televisión) se exponen algunos de los trabajos de los estudiantes, con el propósito de socializarlos y dar sugerencias de corrección y mejoría entre todos.</p> <p>Se realiza la lectura de cada uno de las producciones escritas, se hace el ejercicio de cambiar el conector por otro y se mira el sentido del texto. Además de eso, la actividad permite explicar algunas normas sobre el uso de signos de puntuación, ortografía, etc.</p> <p>Cada estudiante debe corregir el texto de acuerdo a las sugerencias dadas en la socialización.</p>

			<p>Se observa que los estudiantes participan, expresan sus opiniones acerca de lo que les gusta o no en el texto, hacen correcciones ortográficas, evidencian incoherencias textuales.</p> <p>Se proyectaron aproximadamente 12 producciones de los estudiantes y los que no se alcanzaron a proyectar, lo leyeron.</p>
A gosto 30		1 8	<p>Para realizar un ejercicio práctico sobre el uso de conectores (no incluido en la SD), con la ayuda de la página web interactiva http://www2.udec.cl/~vivergara/actividades/hotpsu/conectores1.htm</p> <p>Este ejercicio busca poner en práctica el conocimiento del uso de conectores en enunciados reales. Los estudiantes se muestran interesados y participativos.</p>
S eptiembre e 05	5	1 9	<p>Retomando nuevamente los enunciados realizados de la página interactiva, se les pide a los estudiantes que respondan las preguntas planteadas en la sesión 5.</p> <p>Observo más apropiación del concepto y funcionalidad de los conectores lógicos en los muchachos.</p> <p>Se propone la actividad metacognitiva de la sesión 5, en la cual al responder las preguntas planteadas, se puede observar en los estudiantes un conocimiento básico sobre los términos de coherencia y cohesión, ya que son empleados en muchas de las respuestas consignadas. Resaltan la importancia del uso de los conectores para que un texto pueda ser comprendido.</p>

			<p>Sin embargo, algunos estudiantes en la actividad metacognitiva expresan que aún se les dificulta reconocer la funcionalidad textual de los conectores. Lo cual me indica que es un tema para no dejarse de lado en las próximas actividades de las sesiones siguientes.</p>
<p>S septiembre e 14</p>	<p>5</p>	<p>2 0</p>	<p>Una de las preocupaciones que tengo es la discontinuidad en el manejo de los contenidos, debido a las diferentes actividades que interfieren en el desarrollo adecuado de la SD.</p> <p>Debido a lo anterior, hoy se retoma la SD con actividad de socialización recordando los conceptos trabajados en las sesiones anteriores: Tipologías textuales, argumentos, forma textual, conectores lógicos, etc. Para poder dar inicio a la sesión 6 de la secuencia didáctica.</p> <p>Además, como inicio del periodo académico, se recuerda nuevamente los compromisos en el contrato didáctico establecido inicialmente. Se hace mucho énfasis en el compromiso, participación y cumplimiento de todas las actividades planteadas.</p> <p>El grupo hasta el momento ha correspondido a todos los compromisos, por lo que se espera continuar con la implementación de la SD exitosamente.</p>
<p>S septiembre e 15</p>	<p>6</p>	<p>2 1</p>	<p>Para dar inicio a la sesión 6, después de haber recordado en la clase anterior los conceptos trabajados con anterioridad, pues mi preocupación es que por la discontinuidad se olviden algunas concepciones.</p> <p>Como actividad previa para trabajar los conceptos de argumentos y contraargumentos, se proyecta el video de Mafalda “El televisor” y se trabaja los conceptos desde lo proyectado en el video.</p>

			<p>Como el termino argumento se ha trabajado anteriormente, los estudiantes tienen la definición clara y a partir del video, infieren que un contraargumento es algo opuesto a lo dicho anteriormente.</p> <p>Del ejercicio, los estudiantes realizan otro ejemplo como:</p> <p>-Las redes sociales tienen muchas ventajas, pero algunos jóvenes no lo saben aprovechar”</p> <p>Se evidencia una apropiación de los términos trabajados, los muchachos participan activamente en las actividades propuestas.</p> <p>Me queda tranquilidad al observar que los jóvenes comprenden lo que corresponde al objetivo de la sesión, a través de las actividades propuestas. Y que son conocimientos requeridos para continuar con las próximas actividades.</p>
S eptiembre e 19	6	2 2	<p>Se les pide a los estudiantes recordar sobre lo que se trabajó en la clase anterior. De ellos mismos sale la definición de argumento y contraargumento, lo que me hace pensar que efectivamente hay apropiación conceptual.</p> <p>Además, también recuerdan el video sobre Mafalda, el argumento y contraargumento planteado allí.</p> <p>Seguidamente, se les entrega el texto “La crisis en la guajira: inequidad y la maldita corrupción” http://www.elespectador.com/opinion/crisis-guajira-inequidad-y-maldita-corrupcion, se realiza la lectura en voz alta y en parejas de trabajo, los jóvenes releen el artículo de opinión. Se identifica la tesis, los argumentos y los contraargumentos (De acuerdo a lo que ellos</p>

			<p>piensan) y cada pareja de trabajo realiza el esquema planteado en la sesión.</p> <p>Se observa que los jóvenes identifican fácilmente los argumentos, utilizan la ubicación del conector de oposición para señalar los posibles contraargumentos.</p> <p>Se nota que en algunos estudiantes, aún hay dificultades para identificar el punto de vista, lo que efectivamente me reafirma que la tesis es lo más difícil de identificar en un texto argumentativo.</p>
S eptiembre e 20	6	2 3	<p>Con cada uno de los esquemas realizados en la clase anterior, en el tablero se hace la correspondiente socialización y corrección.</p> <p>Sólo un porcentaje pequeño logró identificar sin dificultades la tesis, el ejercicio en el tablero permitió que los estudiantes pudieran observar las dificultades y corregir los errores.</p> <p>El ejercicio en el tablero se realizó con estudiantes voluntarios, como el tema del texto parte de una situación comunicativa real, despertó un interés general.</p> <p>Se observa además, que aquellos que presentan dificultad, son orientados por otros compañeros que han entendido mejor.</p>
S eptiembre e 21		2 4	<p>Se les plantea la actividad de comparar los argumentos elaborados por ellos anteriormente en las carteleras, de los cuales deducen que los planteados por el autor en el artículo son más elaborados, porque conoce del tema.</p> <p>Surge la necesidad en este momento de la secuencia de explicar algunos tipos de argumentos, para</p>

			<p>que los estudiantes comprendieran mejor su funcionalidad en el texto. Una vez explicados los tipos de argumentos: Ejemplificación, datos, autoridad, causales, se les solicita que los comparen e identifiquen en el esquema elaborado (clase anterior) a partir del artículo de opinión.</p> <p>Se observa que los jóvenes identifican fácilmente los argumentos de datos y de ejemplificación. Se explica nuevamente los demás y se trató de elaborar ejemplos para su mejor comprensión.</p> <p>Durante la aplicación de la SD se observó que los estudiantes han tomado conciencia de la importancia de la participación y la asistencia.</p> <p>Mi reflexión frente a esta parte de la secuencia es sobre la inclusión de una actividad o quizás sesión sobre tipos de argumentos, para que los estudiantes comprendan la importancia y funcionalidad en el texto argumentativo.</p>
S eptiembre e 27	6	2 5	<p>Se retoma las clases de argumentos que pueden ser utilizados en un artículo de opinión. Se responden las preguntas planteadas en la sesión 6.</p> <p>Por propuesta de los estudiantes, la actividad complementaria de la sesión se realizó con el tema de los acuerdos de paz. Se dividió el grupo con los que estaban de acuerdo por el SI y por los de NO, para que realizaran por lo menos cuatro argumentos que sustentaran la postura.</p> <p>Los estudiantes se muestran muy entusiasmados con el tema, porque asumen una postura frente a una situación real y actual de la sociedad.</p>

			<p>Es fundamental tener en cuenta que los temas a desarrollar dentro del aula sean contextualizados y más si parten del interés de ellos.</p> <p>Esta actividad aunque no se realizó como estaba planteada en la SD, se llevó a cabo exitosamente y se nota la apropiación del concepto de argumento y contraargumento.</p>
S septiembre e 28	6	2 6	<p>Para generar un pequeño debate con los argumentos elaborados por los estudiantes, transcribo y proyecto cada uno de los razonamientos. Y entre todos, se verificaba si el argumento estaba bien elaborado y que clase de argumento se había utilizado.</p> <p>Mientras se realiza la actividad, observé que los estudiantes tienen una postura crítica y expresan con autoridad si el argumento está bien construido y planteado. Evidencié además, que reconocen un argumento que no está bien fundamentado.</p> <p>Como es un tema actual y de interés hay una muy buena participación.</p>
O octubre 04	7	2 7	<p>Con el artículo de opinión trabajado en las sesiones anteriores, los estudiantes deben identificar algunos aspectos del autor, por lo cual se les plantea las preguntas de la sesión 7.</p> <p>Observé que los estudiantes no conocen nada del autor, ni de otros del género periodístico (artículo de opinión). Por tal motivo, se proyecta y se lee el texto informativo de la biografía del autor y posteriormente elaboran el cuadro del retrato del autor, con la información dada de la biografía.</p>

			De este ejercicio se concluye sobre la importancia de conocer algo del autor para comprender mejor lo que se lee.
O ctubre 05	7	2 8	<p>Con el cuadro del retrato del autor, se realiza un conversatorio para analizar la intención y sí se lo logra tal objetivo.</p> <p>Observé que los estudiantes no tienen un concepto claro sobre <i>persuadir</i>, por lo cual se les explica con algunos ejemplos publicitarios.</p> <p>Me parece importante resaltar que los muchachos pueden identificar en el texto cuando el autor involucra sus emociones y reconocen los verbos en primera persona del plural como <i>vivimos</i>, <i>nos debe hacer responsables</i>, <i>debemos levantar la voz</i>, etc.</p> <p>Quedo claro que el autor de un artículo de opinión puede tener la intención de convencer, influenciar, persuadir. Además, que el artículo trabajado tiene por intención convencer por los tipos de argumentos utilizados.</p> <p>En la actividad de metacognición de la sesión 7, me doy cuenta que posiblemente es mejor trabajar el retrato del autor antes de la lectura del texto, para que los estudiantes tengan un referente de quien realmente es quien escribe el texto.</p>
O ctubre 18	8	2 9	De acuerdo al trabajado en la sesión anterior, recordando algunos aspectos del autor, para dar inicio a la sesión 8 , se indaga por algunas posturas que los estudiantes tienen frente al artículo de opinión trabajado. A partir de las siguientes preguntas ¿Estás de acuerdo con las ideas planteadas en el texto?

			<p>¿Con cuáles ideas estas en desacuerdo? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué interpretas del texto?</p> <p>¿Qué efecto causó el texto?</p> <p>¿Cuáles son los fragmentos más controvertidos del texto?</p> <p>¿Qué vas hacer con la información que le brindo el texto?</p> <p>De ahí observo la opinión que cada uno tiene sobre la problemática social del agua en el país. Se evidencia conocimientos a partir de las lecturas realizadas en las clases y otros obtenidos de otras fuentes (noticias, internet). De ahí, se determina los que comparten igual o diferente postura al autor trabajado.</p>
O ctubre 19	8	3 0	<p>De acuerdo a las respuestas consignadas por los estudiantes en la sesión anterior, se prepara a los estudiantes para la elaboración del escrito, donde exponen en que están de acuerdo y desacuerdo frente al punto de vista expuesto por el autor, teniendo en cuenta el esquema planteado en la Sd. Lo interesante de este ejercicio de escritura es que de forma cooperativa revisaron y corrigieron los diferentes textos (con su poco dominio de escritura), loque me invita a cuestionarme sobre el método tradicional de evaluación que generalmente se desarrolla en las clases, y es la realizada única y exclusivamente por mí, negando la posibilidad de que los estudiantes sean evaluadores de sus propias producciones.</p> <p>Una vez socializado los trabajos, se realiza la actividad de evaluación y metacognición de la sesión 8.</p>

O ctubre 24	9	3 1	<p>Se proyecta el documental de Chad: el milagro del agua, https://www.youtube.com/watch?v=ea6hp970eJE, como actividad de la sesión 9. Los estudiantes se muestran muy emotivos al ver el video.</p> <p>Una vez finalizado, se les solicita que comparen el documental con el artículo de opinión “<i>La crisis en La Guajira: inequidad y la maldita corrupción</i>” http://www.elspectador.com/opinion/crisis-guajira-inequidad-y-maldita-corrupcion ya analizado en muchos aspectos en sesiones anteriores.</p> <p>En este momento los estudiantes manifiestan que tienen en común y de diferente las dos situaciones.</p> <p>Se evidencia que los jóvenes reconocen las causas de la crisis en Colombia del agua, en especial de la Guajira.</p> <p>Se observó unos estudiantes reflexivos y críticos con la situación planteada.</p>
O ctubre 25	9	3 2	<p>Una vez analizadas las dos situaciones, se propone realizar el cuadro planteado en la sesión 9, como actividad evaluativa se elabora un conversatorio a partir de la información consignada allí y de los conocimientos adquiridos por cada uno de los estudiantes. Evidencio que efectivamente, son estudiantes que asumen la lectura (en este caso audiovisual) con carácter social y de una manera reflexiva, cuando cuestionan situaciones que suceden, no sólo en su entorno, sino traspasando las fronteras.</p>

Anexo 10, Categorías de la práctica reflexiva

Momentos	Sesiones	Clase	CATEGORIAS					Desafíos
			Descripción	Autopercepción	Auto-reflexión	Cuestionamiento	Percepción Sobre los Estudiantes	
PREPARACIÓN	1		<p>Se les pregunta por la expectativas de este periodo.</p> <p>A continuación se realiza la presentación de la secuencia didáctica y del objetivo de aprendizaje.</p> <p>Se hace evidente la situación comunicativa.</p>				Los estudiantes se muestran muy receptivos para la aplicación de Sd.	
			Elaborar el contrato didáctico.				<p>Durante las preguntas se evidencia un conocimiento previo en cuanto a la tipología narrativa y expositiva.</p> <p>Mientras que con el texto argumentativo se observa poco conocimiento.</p>	Como es un grado que por lo general se tiene en la primera hora, algunos estudiantes llegan tarde, por lo cual se les solicita un compromiso para llegar temprano las próximas clases.
			Se retoma algunos conceptos de la clase anterior y se socializa el cuadro con					A continuación se proyecta un video (No

2	las características de los tipos de texto (sesión 2). Los estudiantes expresan el mensaje que propone el video.					incluido en la SD) sobre los problemas actuales del agua para contextualizar los textos que posteriormente se abordarán
	Se retoma los textos anteriores con la lectura en voz alta de ellos.				Los estudiantes se muestran muy receptivos y se evidencian pocas dudas durante la actividad.	En el cuadro, se realiza el cambio de Qué marcadores , por Cuáles marcadores , para que haya una mejor comprensión de la tarea solicitada.
	Se les solicita que consulten sobre el calentamiento global y el fenómeno del niño para la realización de un conversatorio en la próxima clase.				Los estudiantes evidencian la apropiación de algunos conceptos como: Qué son textos narrativos, expositivos, qué son argumentos, diferencia entre género textual y tipología textual. Se pudo observar las falencias sobre marcadores textuales. Aunque, algunos estudiantes demuestran un poco más de conocimiento	

							sobre estos (Períodos anteriores)	
							<p>Los estudiantes evidencian la apropiación de algunos conceptos como: Qué son textos narrativos, expositivos, qué son argumentos, diferencia entre género textual y tipología textual.</p> <p>Se pudo observar las falencias sobre marcadores textuales. Aunque, algunos estudiantes demuestran un poco más de conocimiento sobre estos</p>	
<p>SÍNTESIS</p> <p>El siguiente análisis de la práctica educativa, correspondiente a la aplicación de la Sd. en comprensión en su fase de preparación, se evidencia la presencia de las categorías de descripción, percepción de los estudiantes y desafíos en las sesiones implementadas, mientras se encuentran ausentes en esta primera fase la <i>autopercepción</i>, la <i>autorreflexión</i> y el <i>cuestionamiento</i>. Por esta razón, se evidencia un proceso de enseñanza centrado en el aprendizaje de los estudiantes, donde predomina el qué enseñar, cómo enseñar y qué aprenden los estudiantes. La ausencia de las demás categorías, demuestra que la docente, como parte fundamental del proceso del componente reflexivo aún no está presente en este momento de la aplicación de la secuencia didáctica.</p>								

Momentos	Sesiones	Fase	CATEGORÍAS					
			Descripción	Autopercepción	Autorreflexión	Cuestionamiento	Percepción Sobre los Estudiantes	Desafíos
DESARROLLO			Cada estudiante en una hoja consigna las respuestas a las preguntas realizadas del tema tratado				Se evidencia que los estudiantes tienen conocimientos previos del tema, puede ser por los noticieros, programas e informes del tema tratado.	

			Se observa que antes de escribir discuten sobre una respuesta colectiva pertinente					
		0	<p>En el aula se exponen las carteleras realizadas por los diferentes grupos.</p> <p>Después, se elabora un esquema grupal con los diferentes aportes.</p>				Se observa receptividad y respeto por cada uno de los trabajos de los compañeros.	
		1					Se observa que hay claridad conceptual sobre los términos trabajados.	<p>Se realiza otro ejercicio (No incluido en la SD) de argumentación oral a través de la siguiente pregunta:</p> <p>¿Por qué en los estadios hay un alto índice de violencia?</p>
		2	En los cuales se observó que la conclusión la ubicaron en el último párrafo. También, señalan introducción (similitud con el texto expositivo) y argumentos (señalan algunas ideas sueltas en los párrafos).					

		3	Se solicita que expliquen la justificación de esa estructura (en la mayoría señalan inicio, argumentos y final o conclusión)				<p>Se observa relación con la estructura del texto narrativo y en otros con el texto expositivo trabajados anteriormente.</p> <p>Se observa que hay claridad en la conceptualización, pero dificultades en la identificación y reconocimiento en el texto.</p>	
		4	Se les entrega tabla de conectores y sopa de letras para que identifiquen y clasifiquen los conectores encontrados.				<p>Sin embargo, algunos no tiene claridad de la función de estos en el texto.</p> <p>Los estudiantes logran identificar las palabras que sirven de conectores en los enunciados anteriores, aunque aún no su funcionalidad.</p> <p>En cuanto a las marcas textuales aún siguen presentando algunas dudas. Con respecto a la estructura ya hay claridad en la conceptualización.</p>	Hubo que realizar algunas oraciones del contexto orales no incluidas en la SD para reforzar la conceptualización.

		5	Se retoma el concepto de conector lógico, se socializa el listado de conectores con la función respectiva, se elaboran algunos ejemplos de frases o enunciados para profundizar y aclarar la función del conector.				Se evidencia más claridad sobre el tema y se aprovecha la actividad para explicar por qué y más no son conectores.	
		6	Los estudiantes se ubican en las filas donde está el tema de su interés. Posteriormente, cada estudiante debe realizar dos párrafos, utilizando al menos 10 de los conectores proyectados				Se puede observar que los jóvenes realizan producciones escritas con más facilidad, debido a que el tema a desarrollar es de su conocimiento y gusto	
		7					Se observa que los estudiantes participan, expresan sus opiniones acerca de lo que les gusta o no en el texto, hacen correcciones ortográficas, evidencian incoherencias textuales.	
		8					Los estudiantes se muestran interesados y participativos.	Para realizar un ejercicio práctico sobre el uso de conectores (no incluido en la SD), con la ayuda de la página web interactiva

		9			Lo cual me indica que es un tema para no dejarse de lado en las próximas actividades de las sesiones siguientes.		<p>Observo más apropiación del concepto y funcionalidad de los conectores lógicos en los muchachos.</p> <p>Se puede observar en los estudiantes un conocimiento básico sobre los términos de coherencia y cohesión, ya que son empleados en muchas de las respuestas consignadas.</p> <p>Algunos estudiantes en la actividad metacognitiva expresan que aún se les dificulta reconocer la funcionalidad textual de los conectores.</p>	
		0			Una de las preocupaciones que tengo es la discontinuidad en el manejo de los contenidos, debido a las diferentes actividades que interfieren en el desarrollo adecuado de la SD.		<p>El grupo hasta el momento ha correspondido a todos los compromisos, por lo que se espera continuar con la implementación de la SD exitosamente.</p>	

	1			<p>Pues mi preocupación es que por la discontinuidad se olviden algunas concepciones.</p> <p>Me queda tranquilidad al observar que los jóvenes comprenden lo que corresponde al objetivo de la sesión, a través de las actividades propuestas.</p>		Se evidencia una apropiación de los términos trabajados, los muchachos participan activamente en las actividades propuestas.	
	2	Se realiza la lectura en voz alta y en parejas de trabajo, los jóvenes releen el artículo de opinión. Se identifica la tesis, los argumentos y los contraargumentos (De acuerdo a lo que ellos piensan) y cada pareja de trabajo realiza el esquema planteado en la sesión.		Se nota que en algunos estudiantes, aún hay dificultades para identificar el punto de vista, lo que efectivamente me reafirma que la tesis es lo más difícil de identificar en un texto argumentativo.		Se observa que los jóvenes identifican fácilmente los argumentos, utilizan la ubicación del conector de oposición para señalar los posibles contraargumentos.	

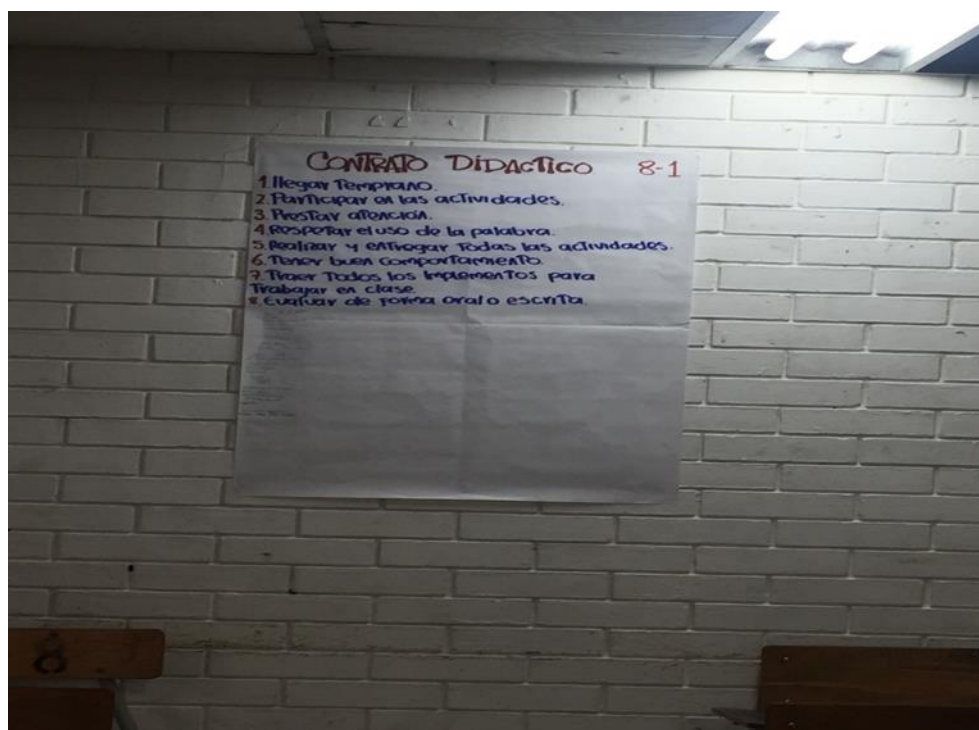
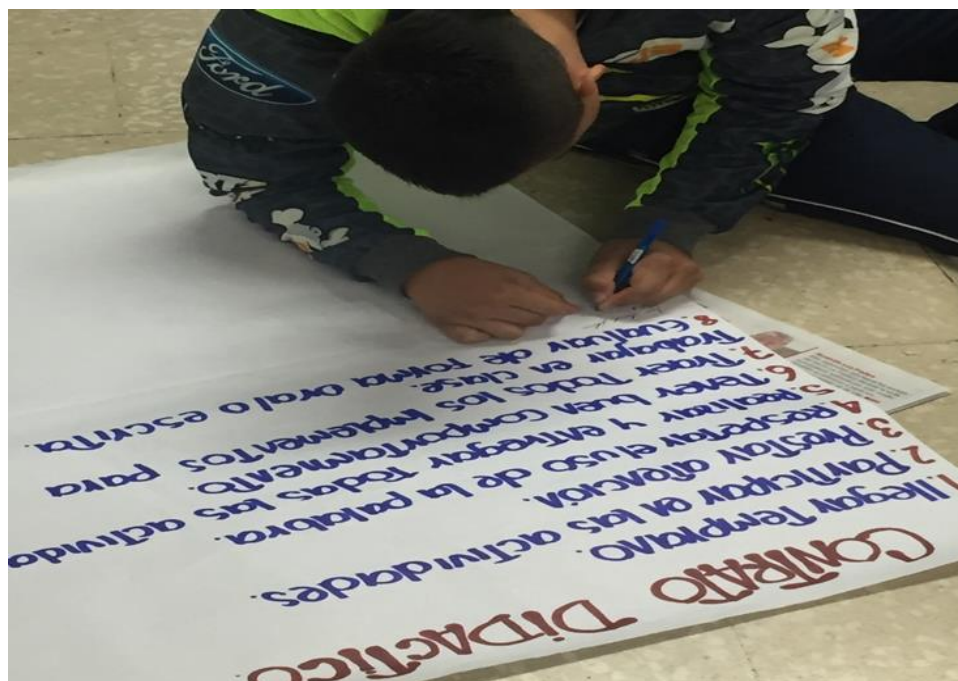
		3					Se observa además, que aquellos que presentan dificultad, son orientados por otros compañeros que han entendido mejor.	
		4	Una vez explicados los tipos de argumentos: Ejemplificación, datos, autoridad, causales, se les solicita que los comparen e identifiquen en el esquema elaborado (clase anterior) a partir del artículo de opinión.		Mi reflexión frente a esta parte de la secuencia es sobre la inclusión de una actividad o quizás sesión sobre tipos de argumentos,	Surge la necesidad en este momento de la secuencia de explicar algunos tipos de argumentos, para que los estudiantes comprendieran mejor su funcionalidad en el texto.	Se observa que los jóvenes identifican fácilmente los argumentos de datos y de ejemplificación	
		5			Es fundamental tener en cuenta que los temas a desarrollar dentro del aula sean contextualizados y más si parten del interés de ellos.		Los estudiantes se muestran muy entusiasmados con el tema, porque asumen una postura frente a una situación real y actual de la sociedad.	

	6					<p>Observé que los estudiantes tienen una postura crítica y expresan con autoridad si el argumento está bien construido y planteado.</p> <p>Evidenció además, que reconocen un argumento que no está bien fundamentado.</p> <p>Como es un tema actual y de interés hay una muy buena participación.</p>	
	7					<p>Observé que los estudiantes no conocen nada del autor, ni de otros del género periodístico (artículo de opinión).</p>	
	8	Con el cuadro del retrato del autor, se realiza un conversatorio para analizar la intención y si se lo logra tal objetivo.		Me parece importante resaltar que los muchachos pueden identificar en el texto cuando el autor involucra sus emociones y reconocen los verbos en primera persona del plural	Me doy cuenta que posiblemente es mejor trabajar el retrato del autor antes de la lectura del texto, para que los estudiantes tengan un referente de quien realmente es quien escribe el texto.	<p>Observé que los estudiantes no tienen un concepto claro sobre persuadir, por lo cual se les explica con algunos ejemplos publicitarios.</p>	

		9	Se indaga por algunas posturas que los estudiantes tienen frente al artículo de opinión				De ahí observo la opinión que cada uno tiene sobre la problemática social del agua en el país. Se evidencia conocimientos a partir de las lecturas realizadas en las clases y otros obtenidos de otras fuentes (noticias, internet)	
		0			Lo interesante de este ejercicio de escritura es que de forma cooperativa revisaron y corrigieron los diferentes textos (con su poco dominio de escritura)	Lo que me invita a cuestionarme sobre el método tradicional de evaluación que generalmente se desarrolla en las clases, y es la realizada única y exclusivamente por mí, negando la posibilidad de que los estudiantes sean evaluadores de sus propias producciones.		

Anexo 11, Evidencias fotográficas

Fotos del contrato didáctico



Fotos tipología textual



Argumentos sobre la preservación del agua

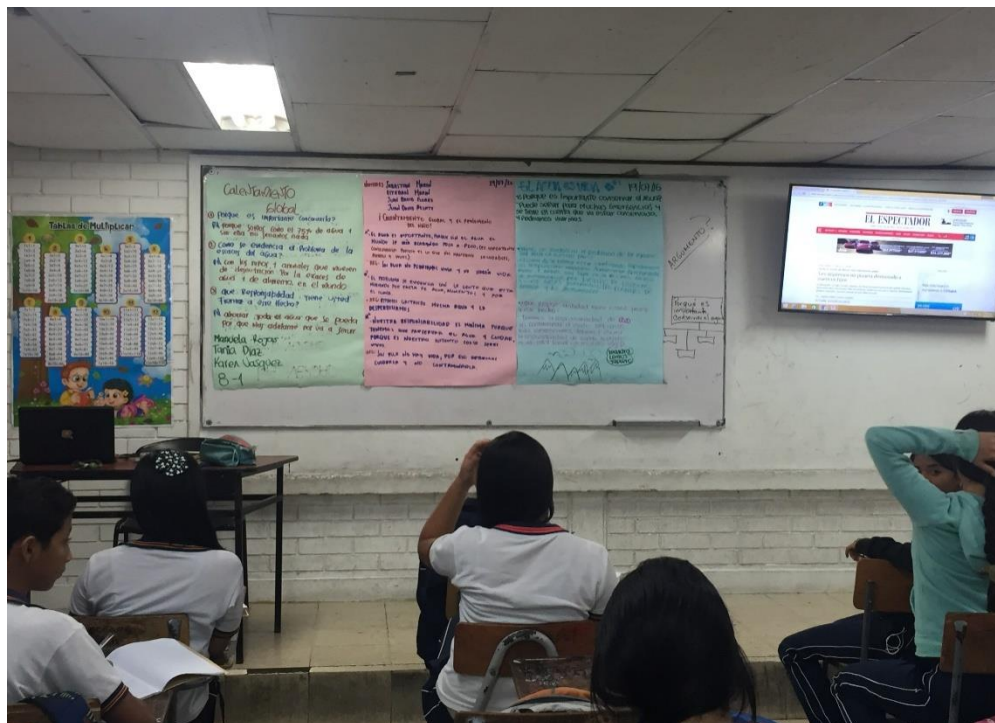


Foto conversatorio



Fotos estructura del texto

